Paedagogium

27 Oct. 1893 — 5 Oct. 1894.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang, 1894.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.
1894.

1893 Oct. 27 — 1894 Oct. 5.

Mitarbeiter des sechzehnten Jahrganges.

B. Benndorf, Sprachlehrer in Leipzig. S. 579.
Ph. Brunner, Lehrer in Wien. S. 590.
H. Budde, Lehrer in Bremen. S. 217.
R. Dietrich, Lehrer in Zürich. S. 68 u. s. w. (Berichte aus der Fachpresse.)
Dr. F. Dittes. S. 13, 189, 361. Beiträge zur Päd. Rundschau. Recensionen.
A. v. Ehrmann, Lehrer in Baden bei Wien. S. 715.
O. Fiedler, Lehrer in Hirschberg. S. 705.
Joh. Friedrich, Lehrer in Fürth. S. 654.
J. Frohschammer, Universitätsprofessor in München †. S. 1, 757.
J. Gillhoff, Lehrer in Parchim. S. 182, 304, 645.
A. Goerth, Director der höheren Mädchenschule zu Insterburg. S. 47, 430.
B. Grape, Lehrer in Lehmden, Oldenburg. S. 637.
Dr. O. Hummel in Leipzig. S. 685.
R. Köhler, Realschuldirector a. D. in Koburg. S. 24, 281, 613.
G. A. Kretschmar, Oberlehrer a. D. in Bautzen. S. 492.
Dr. G. Kreyenberg, Director der höheren Mädchenschule zu Iserlohn. S. 145.
Th. Landmann, Rector a. D. in Königsberg. S. 703.
R. Lenk, Seminarlehrer in Dresden. S. 81.
F. Mähr, Professor am Gymnasium in Triest. S. 262, 768.
Dr. H. Morf, Seminardirector a. D. in Winterthur. S. 500, 564.
C. G. Müller, Lehrer in Borna-Gersdorf, Sachsen. S. 583.
A. Neufeld, Schuldirector in Chortitza, Russland. S. 549.
Dr. Ostermann, Schulrat und Seminardirector in Oldenburg. S. 409.
A. Schaefer, Schuldirector in Galatz. S. 371.
Dr. R. Schulze in Leipzig. S. 450.
G. Somogyi, Seminardirector in Znióváralja. S. 256.

M. Teichmann, Lehrer in Marienberg. S. 527.

J. Tews, Lehrer in Berlin. S. 94.

A. J. Tschuprow, Professor an der Universität Moskau. S. 549.

K. Turk, Lehrer in Hagen. S. 793.

Th. Vernaleken, Professor und Seminardirector a. D. in Graz. S. 250, 365.

St. Weber, Gymnasiallehrer in Miskolcz. S. 323.

H. Weigand, Lehrer in Northeim. S. 167.

P. Weiskönig, Schuldirector in Möckern-Leipzig. S. 513.

F. Wyß, Schulinspector in Burgdorf, Schweiz. S. 345, 481.

Hierzu die Correspondenten der „Päd. Rundschau“, die Fachrecensenten, sowie etliche andere Mitarbeiter, die nicht genannt sein wollen.

Inhalt.

a. Nach der Reihenfolge verzeichnet.

b. Logisch geordnet.

I. Zur Grundlegung.

II. Zur historischen Pädagogik.

III. Über Erziehung und Unterricht, Erziehungs- und Unterrichtsanstalten.

IV. Zur Charakteristik des gegenwärtigen Schulwesens. Zeitgeschichtliches.

Recensirte Bücher.

Alphabetisches Verzeichnis der Autoren (bez. Titel) derjenigen Werke, welche im vorliegenden Jahrgang recensirt sind. Die beigesetzte Ziffer bezeichnet die Seite, auf der sich die Recension findet.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

1. Heft, October 1893.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 1. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Zwei Weltauffassungen.

Von †Prof. ***J. Frohschammer****-München.*

Zwei sehr verschiedene, ja entgegengesetzte Weltauffassungen haben sich im Laufe der geistigen, insbesondere der religiösen Entwickelung der Menschheit gebildet und zum Theil sehr einseitig und extrem geltend gemacht bezüglich des Zweckes des Daseins und der Bethätigung des Menschengeistes. Es geschieht dies bei der Beantwortung der Frage, ob nur der einzelne Mensch (Menschengeist) eine Aufgabe habe in seinem Dasein und für seine Wirksamkeit in diesem Erdenleben, oder ob auch der Menschheit selbst als Gattung, als einem Ganzen, eine solche Aufgabe gestellt sei, welcher sie als ihrem Endziel durch die unermessliche Arbeit der Weltgeschichte zuzustreben habe. Die eine Auffassung betrachtet den Menschen nur individualistisch wie ein Atom oder eine Monade rein nur als Selbstzweck für sich und insofern egoistisch der ganzen übrigen Menschheit gegenüber, nur auf das Schicksal des eigenen Ichs bedacht; die andere betrachtet ihn als Glied eines großen Ganzen (der Menschheit), zur Wirksamkeit für dieses bestimmt, ohne deshalb als Selbstzweck das eigene Wol des Strebenden zu leugnen, vielmehr beides miteinander verbindend. Man kann die erste Auffassung als die unhistorische Betrachtung des Menschendaseins und der menschlichen Lebensaufgabe bezeichnen, weil die Menschengeschichte, die Bethätigung der Menschheit als Gattung und zusammengehörendes organisches Ganzes, für sie keine Bedeutung hat und keine grundwesentliche Beachtung findet; die andere ist als die historische zu betrachten, da für sie die allgemeine historische Entwickelung der Menschheit einem Endziel entgegengeht, welches zugleich von wesentlicher Bedeutung ist auch für den Einzelnen neben seiner Aufgabe als in sich geschlossene Individualität oder Persönlichkeit.

Die unhistorische, blos individualistische Auffassung des Menschendaseins und seines Endzieles führte zu manchen Extremen, wenn dieselben auch nicht unbedingt geltend gemacht werden konnten; z. B. zu ein-

seitiger Askese und Selbstpeinigung, um sich nur sicher und sobald als möglich vom Körper, den man auch als Kerker der Seele ansah, zu befreien und das ewige Ziel für sich selbst wenigstens zu erreichen: Wiedervereinigung mit dem allgemeinen Sein oder mit der Gottheit; führte auch wol bei manchen Secten zur Ehelosigkeit, um nicht durch Kinderzeugung Seelen in diesem irdischen Dasein einzukerkern. In strenger Consequenz müsste diese Ansicht von der eigentlichen Aufgabe des menschlichen Daseins sogar noch weiterführen: zur Tödtung aller Neugebornen, um sie sicher ihrem Endziel zuzuführen und den Mühen und Gefahren des Daseins zu entziehen; da wenigstens liegt diese Consequenz nahe, wo man annimmt, dass die Neugebornen noch ohne Schuld seien oder wenigstens sogleich davon gereinigt werden können, wie etwa durch die Taufe innerhalb des Christenthums. Das ewige Ziel, der Endzweck der Einzelnen, würde dadurch am sichersten erreicht, da sie den Gefahren des Lebens nicht verfallen könnten — wie es doch bei den Erwachsenen der üblichen theologischen Annahme zufolge größtentheils geschieht. Da bei dieser Weltanschauung die Menschheit selbst als Ganzes keine Aufgabe hat, sondern nur der Einzelne, so würde derselben auch durch diese Tödtung nichts entgehen, da die gegebenen Kräfte doch nur für das einzelne Individuum selbst verwendet werden könnten, um das in schwerem Ringen zu erreichen, was ihm durch rasche Entfernung aus dem Dasein viel leichter und sicherer verschafft werden könnte; zur Entwickelung des geistigen Lebens der Menschheit selbst aber diese Kräfte nicht verwendet zu werden brauchten, da durch eine solche für dieses Erdendasein doch nichts erreicht würde!

Ganz anders gestaltet sich die Sache bei der historischen Weltauffassung, die ein Ziel des Gesammtstrebens der Menschheit annimmt, so dass jeder einzelne Mensch mit seinen Kräften und seiner Thätigkeit dieser selbst auch angehört und auch als Einzelner nur so viel Wert und Bedeutung hat, als er auch für das Ganze der Menschheit, d. h. für seine Mitmenschen, etwas leistet.

In Bezug auf die geschichtliche Entstehung dieser beiden Weltauffassungen ist leicht einzusehen, dass ursprünglich weder die eine noch die andere vorhanden sein konnte bei den primitiven Naturmenschen. Die Menschen der Urzeit waren noch nicht gebildet genug, um über den eigentlichen Endzweck des menschlichen Daseins und Wirkens weiter nachzudenken. Ihr nächster und eigentlicher Zweck war noch die Erhaltung und Förderung des Daseins selber

mitten in den Gefahren, welche dasselbe beständig allenthalben umgaben und bedrohten. Allmählich aber musste doch auch ein Nachdenken, wenn auch noch so unvollkommener Art, über Ziel, Folge und Bedeutung dieses mühe- und drangsalvollen Erdenlebens des Menschen erwachen, besonders in Verbindung mit dem sich bildenden Glauben an Fortdauer nach dem leiblichen Tode und dem daran sich knüpfenden Todten-Cultus und Götter- resp. Geister-Glauben. Dass darüber im Laufe der Zeit verschiedene Meinungen unter den Menschen und Völkern entstanden, ist unschwer zu begreifen. Zunächst und bei noch schwach entwickelter Denkkraft dachte man sich als Ziel dieses Lebens eine Fortdauer desselben nach dem Tode, in anderer, aber doch ähnlicher Weise wie das diesseitige. Eine Ansicht, die sich ja bei wilden Völkern gewöhnlich findet, und die selbst bei den Culturvölkern unter der noch ungebildeten Volksmasse mehr oder minder herrschend blieb. In Verbindung mit dem Gottesglauben (der Religion) und angesichts der vielen Kämpfe und Leiden des irdischen Daseins bildet sich aber der Glaube dahin weiter aus, dass dieses Leben für den Menschen (für die Menschenseele) zur Strafe für etwaige Vergehen in einem Jenseits von der Gottheit oder den Göttern verhängt sei, der Körper, die Sinnlichkeit für die Seele ein Gefängnis bilde, und der Zweck des Daseins Büßung und Läuterung sei, die Erde selbst ein Läuterungs- und zugleich Strafort, eine Art Fegefeuer für die Seelen, die nur dahin zu trachten haben, sich von der Sinnlichkeit zu befreien, nicht sowol durch streng vernünftige Lebensarbeit, als vielmehr durch Abtödtung der Sinnlichkeit und möglichste Fernhaltung von allem Sinnlichen. Die Meinung von der Präexistenz und Wanderung der Seele pflegt sich damit zu verbinden. Diese Ansicht vom Zweck und von der Bedeutung des Menschendaseins auf dieser Erde hat sich besonders in großen Religionen und Religionssystemen des Orients, z. B. in der brahmanischen und buddhistischen Religion, zur Geltung gebracht als eigentliche und wesentliche Grundlehre. Befreiung vom sinnlichen Dasein oder aus dem Gebiete der Maja (des trügerischen Scheins) ist Hauptaufgabe nach der indischen (brahmanischen) Religion. Da indes diese Aufgabe nicht allgemein durchführbar ist im praktischen Leben der Völker, da sie sonst bald zu existiren aufhören müssten, so führen nur einige Auserwählte, die Büßer, diese Weltauffassung auch praktisch consequent durch in ihren Büßungen und Abtödtungen, durch welche sie aus dieser sinnlichen Welt in möglichster Bälde hinauskommen, um mit Brahma, dem allgemeinen Urwesen, wieder vereinigt zu werden. Bei den Buddhisten besteht die

Lebensaufgabe darin, aus der Welt des Werdens, der Veränderung (Sansara) in die ewige Ruhe einzugehen (Nirwana). Auch bei einzelnen religiösen Secten wurde diese Auffassung des Menschendaseins praktisch maßgebend, z. B. bei den Essäern in Palästina und Therapeuten in Ägypten; — zwei jüdische Secten, die sich vom übrigen Volke absonderten, der Ehe entsagten und ein asketisches Leben führten. Ähnliches geschah später bei den Manichäern u. a. Auch an Philosophen fehlt es nicht, welche dieser Meinung über Bedeutung und Zweck des menschlichen Daseins und Wirkens in diesem Leben huldigten, d. h. diese Erde für einen Ort der Läuterung, der Strafe und Bewährung, den Körper nur für die äußere Wohnung, ja für einen Kerker oder geradezu für ein Grab der Seelen hielten und eine Wanderung der Seelen durch verschiedene Leiber (auch Thierleiber) annahmen. So Pythagoras, dem auch Platon großentheils folgte, sowie diesem wiederum die späteren Neuplatoniker, welche ebenfalls in der Entsinnlichung und Weltflucht die eigentliche Aufgabe des Menschen erblickten, sowie in der Wiedervereinigung mit der Gottheit oder im Aufgehen in derselben.

Nicht alle Völker und Religionen des Alterthums haben indes dieser unhistorischen, atomistischen oder individualistischen Ansicht vom Menschendasein gehuldigt, — wenn sie auch nicht zu einer klaren bestimmten Ansicht von einer allgemeinen Aufgabe und einem durch die Arbeit der Weltgeschichte zu erstrebenden Endziele der ganzen Menschheit kamen. Die Perser z. B. glaubten im einzelnen und als Volk die Aufgabe zu haben, dem guten Gott Ahura Mazda im Kampfe gegen das böse Princip (Angramainiu, Ahriman) beistehen zu müssen; ebenso nahmen die Germanen an, dass sie den Göttern beistehen und am Schlusse auch mit denselben heroisch untergehen müssten. Die Hellenen suchten und realisirten als irdische Aufgabe das Allgemeine und Ideale in Kunst und Wissenschaft, und Alexander der Große hat dadurch, dass er durch seinen Eroberungszug die griechische Cultur in weite Länderstrecken zu vielen Völkern brachte, viel zu einem einheitlichen Menschheitsstreben beigetragen, ebenso wie die Römer dies thaten dadurch, dass sie die Scheidungen der Völker aufhoben und sie zu einem großen einheitlichen Reich vereinigten. Was das Judenthum betrifft, so hofften und wollten die religiösen Eiferer in demselben allerdings ein großes (weltliches oder theokratisches) Reich, eine allgemeine Herrschaft über die Menschen und Völker der Erde, aber dass diese die Menschheit zu einem bestimmten irdischen Ziele als Weltzweck führen sollte, scheinen sie dabei keineswegs gedacht zu haben.

Bezüglich des Christenthums und seines Verhältnisses zu diesen zwei Weltauffassungen scheint es auf den ersten Blick, dass es vollständig zur unhistorischen Weltauffassung zu zählen sei, dass es nur dem individuellen Menschen eine zeitliche und ewige Aufgabe stelle und zur Erreichung eines letzten Endzweckes verhelfen wolle, nicht aber der Menschheit selbst für ihre Entwickelung und Thätigkeit auf der Erde eine solche zuschreibe. In der That handelt es sich bei der Lehre Jesu allenthalben um einzelne Menschen und um das Heil der individuellen Seelen im Jenseits, nicht um das Volk im Ganzen oder geradezu um die ganze Menschheit. Der Glaube an individuelle Unsterblichkeit des Menschen, der im Judenthum früher so sehr in den Hintergrund getreten war, ward jetzt hauptsächlich betont, ja dem Erdendasein gegenüber zur Hauptsache gemacht. Selbst da, wo vom Abschluss des Weltdaseins der Menschheit, vom letzten Gericht, die Rede ist, wird nicht von einem allgemeinen Wirken der Menschheit und von Erreichung eines Endzieles gesprochen, sondern nur vom Wirken und Verhalten der Menschen ihren Mitmenschen gegenüber; wie in ähnlicher Weise auch in der Mosaischen Schöpfungsgeschichte dem Menschen nicht ein hohes geistiges Schaffen und Streben zur Aufgabe gemacht wird, sondern vielmehr dies, dass er die Erde baue und bilde, wie dies in der That ja auch dem primitiven Menschen zunächst allein möglich war. Es geht daraus eben hervor, dass zur Aufgabe der Menschheit bei ihrem Entwickelungsgange auch dies gehört, eben diese Aufgabe selbst durch eigene Thätigkeit immer klarer zu erkennen.

Trotz alledem dürfen wir das Christenthum doch nicht unbedingt zu dieser ersten oder unhistorischen Weltauffassung rechnen und ihm nur individualistische Zwecksetzung für den einzelnen Menschen zuschreiben, denn es enthält auch Elemente, die eine allgemeine und welthistorische Aufgabe der ganzen Menschheit andeuten. Hierher gehört schon die christliche Grundlehre, dass man die Gottesliebe nur durch thätige Nächstenliebe bewähren könne — also nicht durch Weltflucht, Askese, fromme Beschaulichkeit, Dogmenglauben und Unterwürfigkeit unter Autorität und Satzung. Zwar ward dies alles in der sich ausbildenden christlichen Kirche hochgeachtet, gepriesen und empfohlen als das eigentlich christliche Verhalten, als der höhere Grad des Christenthums; aber die natürlichen Verhältnisse des menschlichen Daseins gestatteten doch nicht, damit vollkommen und allgemein Ernst zu machen, und die Realisirung davon blieb Sache Einzelner, gleichsam Auserwählter, die einen höheren Grad christlicher Vollkommenheit erreichen wollten — abweichend von dem oben erwähnten, so

scharf betonten Grundgebot der christlichen Gottes- und Nächstenliebe. Im allgemeinen aber bildete sich die Kirche zu einer Weltmacht aus, die in alle irdischen Angelegenheiten sich einmischte und den Gang der Weltgeschichte zu leiten strebte, so dass gerade die Inhaber der Kirchengewalt am wenigsten das übten, was man als das eigentliche und höhere Christenthum pries und empfahl: das Christenthum selbst ward in den Gang der geschichtlichen Entwickelung der Menschheit verflochten und wirkte fördernd und hemmend in dieser mit. Und hierin lag immerhin eine factische Anerkennung der Entwickelungsfähigkeit und -Bedürftigkeit des menschlichen Daseins und Wirkens, wenn auch die Berechtigung zu den hohen kirchlichen Ansprüchen, in die Menschengeschichte selbst leitend einzugreifen, immer wieder darauf gegründet ward und wird, dass es die Aufgabe der Kirche sei, das Heil der menschlichen Individual-Seelen für das Jenseits zu wahren. Von einem klaren Bewusstsein, dass die Menschheit selbst als Ganzes ein Ziel zu erstreben und zu erreichen habe, kann sonach keine Rede sein, da auch der Gesammtzweck alles kirchlichen Strebens: dass endlich Ein Hirt und Eine Herde sein werde, doch nur dahin zu verstehen ist, dass endlich alle Menschen und Völker nur noch Einer Auctorität, der kirchlichen, unterworfen sein sollen und werden — nicht um ein allgemeines Endziel zu erreichen, sondern um allen Einzelnen, den Individuen, die ewige Seligkeit zn vermitteln.

Die eigentlich historische Weltauffassung, d. h. die Annahme, dass durch den historischen Process der Menschheit, durch fortschreitende Entwickelung des geistigen und damit auch des sinnlichen Daseins der Menschheit ein bestimmtes Endziel des irdischen Menschendaseins erreicht werden soll, ist erst in der neueren Zeit auf die Bahn gebracht worden und als historisch-philosophisches Problem zur Erörterung gekommen, nachdem man allenthalben in der modernen Wissenschaft nach dem Entstehen und dem Entwickelungsziel des Daseienden in Raum und Zeit zu forschen angefangen hatte und solche Genesis und teleologische Gestaltung ebenso am großen Himmelsbau, wie an der Erde und ihren Producten wahrgenommen hatte. Das Problem ist auch sehr wichtig besonders bezüglich der Menschheit, da aus der entscheidenden Lösung desselben sich manche wichtige Folgerungen ergeben, wie sich zeigen wird.

Bei der Untersuchung zur Lösung dieses Problems wird es zunächst auf die historischen Thatsachen selbst ankommen, ob diese eine geistige Entwickelung, einen Fortschritt in der Menschheit zeigen, d. h. die Erstrebung und Erreichung immer höherer Ziele für das

Erdendasein der Menschheit. Dass nun dies der Fall sei, wird kaum ernsthaft in Abrede gestellt werden können, wenn man frühere Zustände der Menschen und Völker vergleicht, besonders wenn größere Zeiträume dabei berücksichtigt werden. Die politischen, socialen und religiösen Kämpfe innerhalb der Menschheit gelten ja allenthalben diesem Streben, sowie Kunst, Wissenschaft und Cultur die Vervollkommnung in allen Richtungen zum Ziele haben. Es ist nicht wol anzunehmen, dass diese Bestrebungen nur den Theilen gelten und zugute kommen sollen, nicht auch dem Ganzen, dass dieses also schließlich kein Resultat habe, vielmehr ein Nichts herauskäme und die ganze unermessliche Arbeit der Menschheit nur vergebliches und insofern irrationales Streben gewesen sei. Das ganze Dasein müsste dann als irrational, ziel- und zwecklos betrachtet werden und das teleologische Wirken im Einzelnen könnte dann auch keine wirkliche Bedeutung haben — da doch alles wirklich rationale Denken und Wirken in seinem Charakter und seiner Bedeutung durch Zwecke bedingt ist. Wie der einzelne Mensch, so ist auch die Menschheit auf Entwickelung angelegt, die zu immer höheren Zuständen in theoretischer und praktischer Beziehung führen soll. Eine Entwickelung, die trotz aller Langwierigkeit, trotz aller Schwankungen und selbst trotz mancher Irr- und Rückgänge doch nicht ohne Continuität ist im allmählichen Vorwärtsstreben — wobei allerdings manche einzelne Theile zu Grunde gehen — wie bei der continuirlichen Entwickelung einer Pflanze die früheren Theile immer wieder die Grundlage zu weiterer Entwickelung bilden und zu einem Streben nach dem Endziel, wobei manche Zweige und Blätter verdorren und verkommen. Ähnlich gehen manche Völker oder Stämme, die sich als culturunfähig erweisen, bei diesem großen Entwickelungsgang zu Grunde, ohne dass die Entwickelung aufgehalten oder ziellos würde — vielmehr wird dieselbe dadurch in mancher Beziehung freier und ungehinderter.

Ein solches Endziel ist anzunehmen, mag man nun auf dem Standpunkt der theistischen Schöpfungstheorie stehen, oder der Welt ein ewiges Dasein zuschreiben. Wenn ein allmächtiger, allweiser Gott die Welt geschaffen hat, so ist wol selbstverständlich, dass er ihr auch einen bestimmten Zweck gesetzt hat, einen Zweck zunächst, der durch Entwickelung, Ausgestaltung des Universums selbst erstrebt und erreicht werden soll, und auf Grund hiervon ein weiteres und höheres Ziel, das durch Entwickelung und Thätigkeit der bewussten Wesen, der Menschheit, als Norm und Idee des Ganzen sich realisirt. Nicht blos um Erreichung von Einzel-Zielen, wie die Beseligung der

einzelnen Menschen, kann es sich daher bei dieser Schöpfung handeln, sondern auch um ein Ziel des Ganzen, das eine Einheit bildet. Wie entschieden diese Einheit insbesondere bezüglich des Menschengeschlechts thatsächlich gewollt und gegeben ist, zeigt ja besonders der Umstand, dass die menschlichen Individuen (nach Leib und Seele) nicht etwa alle auf einmal isolirt und unabhängig voneinander geschaffen sein sollen, sondern dass sie durch die Generationsmacht aus der Einheit des menschlichen Grund- und Gattungswesens in der Zeugung durch den Geschlechtsgegensatz hervorgebracht oder secundär geschaffen werden. Die christliche Kirche anerkennt diese Gattungseinheit des Menschengeschlechtes als Ganzes sogar in ganz besonders scharfer Weise in der Lehre von der Erbsünde, von der behauptet wird, dass sie mit Schuld und Strafe auf alle Menschen übergegangen sei und übergehe wegen der Abstammung von Adam, also um des einheitlichen Geschlechtszusammenhangs willen. Ähnliches wird im kirchlichen Christenthum von der Erlösung durch Christus als den zweiten Adam behauptet, die durch den Zusammenhang mit der Gattung für die ganze Menschheit begründet sein soll und nur historisch in diesem Zusammenhang vermittelt wird. — Auch diejenigen, welche eine göttliche Schöpfung in Abrede stellen und die Welt für ungeschaffen oder ewig erklären, haben keinen genügenden Grund, einen bestimmten Zweck für die Weltentwickelung und insbesondere für das Leben und Wirken der Menschheit als Ganzes in Abrede zu stellen. Dass eine Entwickelung wirklich stattgefunden hat und stattfindet, ist jedenfalls durch die Thatsächlichkeit hinlänglich bezeugt; ewig vollendet braucht die Welt trotz der Ewigkeit nicht zu sein, sie kann in ihrer Existenz und Wirksamkeit in bestimmte Entwickelungsperioden sich scheiden ihrem Verlaufe und ihrem Wirken gemäß, innerhalb welcher immerhin eine zielstrebige Bethätigung des Daseienden stattfinden kann — wie dies schon Philosophen des Alterthums, z. B. Heraklit und nach ihm die Stoiker, angenommen haben. — Man kann demnach behaupten: die Thatsachen der Geschichte bezeugen eine Entwickelung, einen Fortschritt der Menschheit einem bestimmten Ziele zu, die Rationalität des Daseins fordert ein solches Zielstreben, weil ohne dies das Dasein ohne Zweck und Bedeutung, ein ziel- und also vernunftloses Sein und Geschehen wäre. Auch das Christenthum fordert Einheit und einheitliches Streben des Menschengeschlechts, und selbst auch die Ewigkeit der Welt schließt dieses Streben des Ganzen nach einem Ziele nicht aus.

Worin dieses Ziel für die Entwickelung der ganzen Menschheit bestehe, ist allerdings innerhalb des Entwickelungsganges selbst, in

dem wir uns befinden, nicht vollkommen bestimmt und klar zu erkennen, da diese Erkenntnis selbst erst allmählich durch die Entwickelung errungen werden muss, und wir noch nicht bestimmt wissen, welche Offenbarungen in dieser Beziehung aus dem geistigen Streben der Menschheit noch hervorgehen werden. Im allgemeinen ist zu sagen, dass die immer klarere Erkenntnis der Ideen und Realisirung derselben im Idealen dieses Ziel sei, jener Ideen höchster Art, die man als die Ideen des Wahren, Guten und Schönen zu bezeichnen pflegt, und dass infolge dieser Erkenntnis auch der absolute Inbegriff derselben im ewigen Urgrund des Daseins, das absolute, an sich seiende Ideal der Vernunft durch diese geistige Entwickelung der Menschheit zur Offenbarung, zur Erkenntnis gelangt.

Verhält sich dies nun so, hat die Menschheit als Gattung ein bestimmtes Ziel zu erstreben im irdischen Dasein, und handelt es sich nicht blos um die Beseligung der Einzelnen in einem unbekannten, unerforschlichen Jenseits — dann ergeben sich bezüglich dieses geistigen Entwickelungsganges selbst bestimmte Folgerungen für die Berechtigung und Art dieses geschichtlichen Processes. Zunächst die, dass für die Menschheit das Recht und die Pflicht besteht, alle in ihr gegebenen geistigen Kräfte anzuwenden, um dieses höchste ideale Ziel zu erreichen, nicht blos um die Erde zu bauen und zu bilden. Demgemäß kommt ihr das unbeschränkte Recht zu, insbesondere in der Wissenschaft frei zu streben und zu forschen, sowol um alle Geisteskräfte selbst zu entwickeln, als auch durch diese immer reicher entwickelten Geisteskräfte jenes höchste Ziel klarer zu erkennen und in richtiger Weise anzustreben. Hieraus folgt dann, dass in der historischen Entwickelung der Menschheit keine absolute Auctorität in menschlicher Form herrschen und keine absolut unveränderliche Lehrfeststellung und Satzung eine Berechtigung haben kann, da sie den normalen Process der geistigen Entwickelung natur- und gesetzwidrig stört. Wie bei der Entwickelung organischer Bildungen nichts Unbedingtes, Unveränderliches da sein und wirken kann außer der Kraft und dem Gesetz des Wirkens selbst, so auch können in der geistigen historischen Entwickelung der Menschheit keine anderen unbedingt herrschenden Factoren, Auctoritäten oder Feststellungen sich als absolut geltend machen, als eben die Kräfte und Gesetze dieser geistigen Bethätigung selbst, da äußere Eingriffe den Fluss des Werdens, der Entwickelung hemmen, Stillstand und Versumpfung herbeiführen und den Irrthum vermehren oder wenigstens ein unvollkommenes Stadium in der organischen Entwickelung festhalten wollen, statt dieses zur Grundlage

und zum Ausgangspunkt des Weiterstrebens zur Geltung zu bringen. Dies gilt allem Conservatismus gegenüber, sowol im politischen und socialen Gebiete, als auch und insbesondere im religiösen. Auch die Religion, insofern sie in diese Zeitlichkeit mit dem allmählichen Werden eingetreten ist, kann und darf in keiner Form auf Absolutheit Anspruch erheben und solche geltend zu machen suchen als Kirche oder vielmehr als kirchliches Regiment, so etwa, dass die Kirche wie eine unveränderliche, absolut wirkende Maschine betrachtet und gehandhabt wird, welche in die Menschheit hereingestellt sei, um in mechanischer oder zauberhafter Weise die einzelnen Seelen zu retten und zur Seligkeit zu führen. Würde es sich einzig und allein darum handeln, wie die oben erörterte erste Weltauffassung will, dann bedürfte es allerdings keiner geistigen Entwickelung der Menschheit, demnach auch keiner Wissenschaft und Cultur, denn die ungebildet und unmündig bleibenden Menschen könnten ebenso gut und sogar leichter so zauberhaft oder mechanisch behandelt und gerettet werden als die gebildeten. Hat aber die gesammte Menschheit, gleich dem einzelnen Menschen, eine Aufgabe und ein Ziel, dann muss ihr der freie Gebrauch aller geistigen Kräfte gestattet, ja Pflicht sein, da sie ohne dies ihrem Endzweck nicht zustreben, ihre Aufgabe nicht erfüllen kann. Wissenschaft und Civilisation müssen unablässig streben, eine Erkenntnis im realen und idealen Gebiete zu erringen, und die in Frage stehende Gesammtaufgabe der Menschheit fordert, dass ihre Errungenschaften auch dem Volke, allen Völkern so viel als jeweilig möglich ist, mitgetheilt und dadurch fruchtbar gemacht werden.

Daraus geht wiederum hervor, welche Aufgabe und Bedeutung dem Lehrerstand bei dieser zweiten historischen Weltauffassung zukommt. Sie ist von welthistorischer Art und Bedeutung. Kann man demselben bei der ersten, der unhistorischen Weltauffassung allenfalls nur die Aufgabe zuerkennen, das Volk für den gewöhnlichen Lebensverkehr zu bilden, also etwa Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen, so ist dies anders bei der zweiten Weltauffassung, infolge welcher der Lehrerstand die Aufgabe hat, das, was die wissenschaftlichen Forscher an Erkenntnis oder Wahrheit gewinnen, in das allgemeine Volksbewusstsein allmählich theoretisch einzuführen und die dunklen Geister aufzuklären, wie diese Resultate auch für das praktische Volksleben verwertet werden. Er muss der Vermittler sein zwischen der Wissenschaft und der Volksbildung, um die Fortbewegung des geistigen Lebens der Menschheit nach dem letzten

Ziele in diesem Dasein zu ermöglichen und zu fördern. Er hat es hauptsächlich mit der Förderung des geistigen Lebens im Diesseits zu thun, wie der Clerus den Geisteszustand der einzelnen Menschen im Jenseits als einen glückseligen zu gestalten sucht. Darin liegt der hohe welthistorische Beruf der Lehrer der Jugend und damit des Volkes; und wenn es ein letztes Endziel der ganzen menschheitlichen Entwickelung auf dieser Erde gibt, so hängt die Erreichung desselben hauptsächlich von der freien wissenschaftlichen Forschung und von der Einführung der Resultate derselben ins Volksbewusstsein durch die Lehrer ab.

Beide Weltauffassungen sind übrigens, wie schon bemerkt, in der Geschichte, bei den Völkern und ihren Religionen vielfach, ja fast allgemein gemischt und theoretisch wie praktisch zugleich geltend gemacht — mit Ausnahme einiger Secten und Separatisten; wie dies auch die Verhältnisse dieses Lebens nicht anders gestatten. Würde blos die erste, als die unhistorisch bezeichnete Weltauffassung herrschend und praktisch geübt, so könnte die Menschheit selbst irdisch nicht lange fortdauern; würde nur die zweite, historische Weltauffassung praktisch wie theoretisch zur Geltung gebracht, so würde die Religion, die Anknüpfung des Menschen-Daseins und Wirkens an ein unsichtbares höheres Daseinsgebiet verloren werden und würden die Menschen ganz auf diese Erde, diesen kleinen Punkt oder Winkel des Universums beschränkt und dadurch auch das höhere Geistesleben gewissermaßen der Verkümmerung verfallen, wie es auch bei der Alleinherrschaft der ersten Auffassung geschieht. Die Vertreter beider Weltauffassungen, der unhistorischen wie der historischen, die Priester und Theologen wie die Lehrer haben daher ihre Berechtigung und sollten versöhnt und miteinander in Harmonie geeinigt an der Bildung und geistigen Entwickelung der einzelnen Menschen wie der Menschheit arbeiten.

Es ist ein hoher Standpunkt, von dem aus hier der Beruf der Lehrer und deren Bedeutung für die Entwickelung der Menschheit zur Erreichung eines letzten Zieles der ganzen Menschengeschichte betrachtet wird, und es wird nicht an solchen fehlen, die diese Auffassung einigermaßen überspannt und illusorisch finden mögen. Aber rühmt nicht gerade der Clerus als Vertreter der Religion unaufhörlich und mit höchsten Ansprüchen seinen Beruf und seine Bedeutung, behauptend, dass er allein nicht blos die Seelen, sondern auch Staat, Gesellschaft u. s. w. retten kann? Will man es da dem Lehrerstand verargen und übel deuten, wenn er ebenfalls seinen hohen Beruf und

seine Bedeutung sich zum Bewusstsein bringt und dem Volke kundgibt? Jeder Beruf ist in idealer Weise vom höchsten Gesichtspunkt aus aufzufassen und soviel als möglich praktisch zu üben, um Bedeutendes zu leisten. Zur Dünkelhaftigkeit und Selbstüberhebung werden dadurch die Vernünftigen sicher nicht verleitet, sondern vielmehr mit Ehrfurcht vor diesem ihren Beruf erfüllt und vom Pflichtgefühl durchdrungen, sich in aller Weise tüchtig zu bilden, um der hohen wichtigen Lebensaufgabe gewachsen zu sein. Was für die Vertreter der Religion die Theologie zu leisten hat, das muss für den Lehrerstand durch alle Stufen hindurch die fortschreitende Wissenschaft in allen Gebieten und insbesondere die Philosophie in der Zukunft leisten, damit er seiner Aufgabe voll und ganz genüge.

Jakob Frohschammer.

Vom Herausgeber.

Der vorstehende Aufsatz ist der letzte, welchen Frohschammer für das „Pædagogium“ geschrieben hat, meines Wissens überhaupt die letzte literarische Arbeit dieses durch gründliche Gelehrsamkeit, schöpferische Genialität, unerschütterliche Überzeugungstreue, Sittenstrenge und Herzensgüte gleich ausgezeichneten Mannes. Am 28. März hatte er mir die im Julihefte abgedruckte Abhandlung gesendet, und am 24. April folgte diese letzte Gabe für unsere Zeitschrift. In den beiden Begleitschreiben erwähnte er u. a., dass seine Gesundheitsverhältnisse (die niemals recht befriedigend gewesen waren) sich auffallend verschlechterten; dass er zwar im Wintersemester noch seine Vorlesungen ohne Unterbrechung gehalten habe, nun aber aufs neue und in gesteigertem Grade an asthmatischen Beschwerden und nervöser Magenschwäche leide und überdies einen rapiden Verfall seiner von jeher schwachen Sehkraft zu beklagen habe. Zwar hoffe er vom Sommeraufenthalt im bayerischen Hochgebirge nochmals einige Erholung, doch fügte er bei: „Viel lässt sich in meinem Alter freilich nicht mehr erwarten.“ Schon hatte er das 72. Lebensjahr überschritten, trotz seiner von Kind auf schwachen, zur Kränklichkeit geneigten Körperconstitution sowie schwerer Kämpfe, Mühen und Entbehrungen, welchen Übeln sein tapferer Geist bei sehr einfacher und enthaltsamer Lebensweise einen wahrhaft heroischen Widerstand geleistet hatte. Obwol er sich nun keinen Illusionen über seinen Zustand hingab, glaubte er doch, wie aus mehreren Umständen hervorgeht, nicht an ein baldiges Ende, als er anfangs Mai plötzlich von München nach dem ihm seit Jahren lieb gewordenen Bade Kreuth bei Tegernsee aufbrach. Aber rauhes Wetter brachte ihm dort statt Erholung nur Verschlimmerung seiner Leiden, und am 14. Juni schied er infolge eines Herzschlages aus dem Leben.

Glücklicherweise erhielt Frohschammer noch an seinem Lebensabend eine Reihe von Kundgebungen aufrichtiger Sympathie für seine

Person und hoher Wertschätzung seiner Werke. Wenn diese Lichtblicke ohne Zweifel seine letzten Leiden verklärten, so wollte vielleicht die Vorsehung durch ihren unerwartet schnellen Ruf dem müden Kämpfer neue Enttäuschungen ersparen. Denn nach allen Zeichen der Zeit haben in der Gegenwart und nächsten Zukunft die Ideen, denen Frohschammer sein Leben gewidmet hat, wenig Aussicht auf entscheidenden Erfolg. Seither sind allerdings in zahlreichen Blättern, besonders auch in pädagogischen, Nekrologe und Biographien über Frohschammer erschienen, welche seinem Andenken große Achtung bezeugt und den Namen des Todten auch in solche Kreise getragen haben, denen der Lebende unbekannt geblieben war; ob aber diese Ehrenerweisungen viele zur Vertiefung in die Werke des Gefeierten und zum Wirken in seinem Geiste veranlassen werden, bleibt abzuwarten. Wenigstens ist durch dieselben der Lebenslauf des bayerischen Philosophen zur Sprache gekommen, und unsere Leser werden uns daher denselben wol erlassen, zumal eine Autobiographie Frohschammers mit gelungenem Porträt im Buchhandel zu haben ist.

Einige Bemerkungen über die bleibende Bedeutung Frohschammers dürfen aber im „Pædagogium“, zu dessen intimsten Hausfreunden er gehörte, nicht fehlen. Zwei große Verdienste wird ihm die Geschichte der deutschen Cultur zweifellos zuerkennen müssen, wenn in Zukunft diejenigen Bestrebungen, welche in der classischen Periode unseres nationalen Lebens als die höchsten galten, noch Anerkennung finden und historische Gerechtigkeit nicht ausstirbt. Das eine erwarb sich Frohschammer um die Philosophie (und Pädagogik), das andere um die gesammte Wissenschaft.

I. Von seinen philosophischen Hauptwerken trägt das erste den Titel: „Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses.“ Dieser Titel bezeichnet in größter Kürze, aber völlig bestimmt den Kerngedanken seines Lehrsystems. Selbstverständlich können wir hier nicht einen Abriss dieses Systems geben, müssen vielmehr auf das Studium Frohschammers selbst verweisen. Aber einige Winke zur Gewinnung eines orientirenden Standpunktes und Vorbegriffes werden vielleicht manchem erwünscht sein und mögen daher hier folgen.

Seitdem (durch Anaxagoras) die Philosophie, welche in ihrem ersten Stadium sich lediglich mit der Materie befasst hatte, den Geist als weltbildende Kraft, als Ursache des Geschehens und Werdens, der Entwickelung und Gestaltung, der Ordnung und Zweckmäßigkeit zu betrachten begonnen hatte, wurde dieses (zunächst hypothetische) Grundwesen oder Weltprincip nach Maßgabe des im menschlichen

Bewusstsein unmittelbar sich kundgebenden Innenlebens bald ausschließlich oder doch vorwiegend als Intelligenz (Denk- und Erkenntnisvermögen, Verstand, Vernunft), oder als Wille, oder als Gefühl aufgefasst. Indem nun die bedeutendsten Denker und ihre Schulen je aus dem von ihnen angenommenen Typus des geistigen Wesens als des Urgrundes aller Dinge die gesammte Erfahrungswelt einheitlich abzuleiten und zu erklären suchten, entstanden verschiedene philosophische Systeme mit mehr oder minder consequenter Durchführung ihres obersten Grundgedankens. Die meisten Systeme huldigten überwiegend dem Intellectualismus, also der Weltauffassung und Welterklärung vom Standpunkte des logischen (dialektischen) Processes aus, was natürlich ist, weil ja die Philosophen als solche in erster Linie Denker sind. Doch konnten auch die übrigen Formen und Richtungen der Geistesthätigkeit nicht auf die Dauer übersehen werden, und so kam es, dass manche Philosophen eine andere Kraft als den Intellect zum Mittelpunkt ihres Forschens und zum Urgrund (Princip) alles Seins und Geschehens erhoben, so z. B. Fr. H. Jacobi das Gefühl, Schopenhauer den Willen.

Da bei all diesen Versuchen einerseits die mannigfaltigsten objectiven Schwierigkeiten sich geltend machten, anderseits die Denker ihre persönliche Eigenart und Lebenserfahrung nicht verleugnen konnten, zudem über ein sehr verschiedenes Maß von Wissen und Scharfsinn verfügten: so ergaben sich in den philosophischen Systemen selbst bei gleichartiger Grundlage vielfache Abweichungen und Variationen in der Durchführung, im Ganzen aber zahlreiche Mängel, Lücken, Dunkelheiten und Widersprüche, so dass eine befriedigende Lösung der Räthsel des Daseins nie gefunden wurde. Dies ist der Grund, weshalb immer neue Anläufe zu diesem Ziele unternommen, immer neue Systeme der Philosophie ersonnen werden. Ein solches schuf auch Frohschammer, indem er ein neues Princip der Weltauffassung und Welterklärung aufstellte und consequent durchführte, nämlich die Phantasie als Grund- und Centralkraft alles Geschehens und aller Gebilde sowol in der physischen wie in der geistigen Welt, ein Princip also, aus welchem einerseits die ganze sinnenfällige Natur mit allen ihren Formen und Vorgängen, anderseits das gesammte psychische Leben im Menschen und in der Menschheit, in den Individuen und socialen Verbänden, in dem Getriebe des Tages und im Verlaufe der Geschichte, in der Wissenschaft, Kunst, Religion, Sitte, Rechtsordnung, Politik und Erziehung genetisch und organisch abgeleitet werden soll.

Ob nun dieses philosophische Werk Frohschammers gelungen und als haltbar zu betrachten sei, ob die von ihm gesetzte Grundkraft in der Natur thatsächlich existire, wirke und die angenommene centrale Stellung habe, und ob auch im menschlichen Geistesleben die Phantasie als oberste, alles beherrschende Instanz gelten könne, aus welcher Gemüth, Wille, Verstand, Vernunft u. s. w. hervorgehen — dies könnte nur durch eine eingehende Kritik, die hier nicht am Platze ist, entschieden werden. Bis jetzt fehlt aller Metaphysik, d. h. allem die Erfahrung überschreitenden Denken — und auch das Frohschammersche System hat einen starken metaphysischen Zusatz — die unmittelbare Evidenz und die zwingende Beweiskraft; sie ist wesentlich hypothetischer Natur. Jedenfalls aber war Frohschammers Unternehmen nicht minder berechtigt, als alle früheren Versuche, aus einem Urgrunde (monistisch) die Welt zu erklären; ja es muss zugegeben werden, dass sein Princip reicher, vielseitiger und fruchtbarer ist, als die analogen seiner Vorgänger. Denn die Phantasie ist thatsächlich mit allen übrigen Geistesfunctionen innigst verbunden. Unbestreitbar gebürt dem Verewigten ein Platz unter den Originalphilosophen ersten Ranges; und die Werke, in welchen er sein System durchgeführt hat, dürfen sich neben den bedeutendsten der ganzen philosophischen Literatur mit Ehren sehen lassen. Sie sind so reich an gediegenem, echt wissenschaftlichem, durchaus auf der Höhe der Zeit stehendem Gehalte, sowie an genialen Combinationen und erhebenden Gedanken, dass daneben viele hochgepriesene Producte des grübelnden Verstandes recht hohl und kraftlos erscheinen.

Einseitig bleibt allerdings jede Philosophie, welche eine Function des Menschengeistes, sei es die Vernunft, den Willen, das Gemüth oder welche sonst, als Centrum und Norm des psychischen Lebens aufstellt und zugleich in die äußere Natur hineinreflectirt; doch macht sich diese Einseitigkeit bei Frohschammer weit weniger fühlbar als in anderen philosophischen Systemen. Und obwol auch das seinige, wie alle anderen gleicher Kategorie, nur als ein Moment, ein Bestandtheil, ein Glied, eine Stufe der Gesammtphilosophie zu betrachten sein dürfte, so ist es doch nicht nur an sich ein großartiges Denkmal von Gelehrsamkeit und geistiger Schöpferkraft, sondern auch eine nothwendige Ergänzung der gesammten bisherigen philosophischen Leistungen. Denn niemand hat der Phantasie eine so umfassende, gründliche und beziehungsreiche Untersuchung gewidmet, wie Frohschammer, und hierdurch hat er sich um die gesammte Geisteswissenschaft, insbesondere um die Philosophie der Kunst und der Pädagogik ein bleibendes Ver-

dienst erworben. Gegen die unleugbare Überspannung seines Princips wird derjenige sich zu wahren wissen, welcher aus anderen Systemen die relative Berechtigung anderer Principien kennt, namentlich wenn er auch mit derjenigen Philosophie vertraut ist, welche auf psychologischer Basis die verschiedenen Functionen der menschlichen Seele gleichmäßig und in ihrem inneren Zusammenhange untersucht und würdigt.

Noch mögen hier einige Bemerkungen über das Studium der Werke Frohschammers gestattet sein. Frohschammer selbst hat noch im vorigen Jahre ein Buch veröffentlicht, welches zur ersten Einführung in seine Philosophie dienen sollte, nämlich das „System der Philosophie im Umriss", erste Abtheilung, 234 Seiten (die zweite Abtheilung ist nicht erschienen). Leider kann ich, trotz aller Hochachtung vor dem Verfasser, dieses Buch nicht empfehlen. Zwar entsprechen Inhalt und Anlage desselben ganz seinem Zwecke, und die Ausführung zeugt von der ungeschwächten Geisteskraft des Autors. Allein abgesehen davon, dass jedes Compendium — und ein solches liegt hier vor — nothwendigerweise häufig eine formalistische, trockene und abstracte Sprache führen muss, welche den Ungeübten ermüdet, ist das erwähnte Buch noch durch ein großes Gebrechen äußerer Art geschädigt. Es haben sich nämlich in dasselbe so außerordentlich viele und zum Theil sehr grobe Druckfehler eingeschlichen, dass es für Anfänger unbrauchbar geworden ist, wenn auch der mit Frohschammers Philosophie und Stil Vertraute sich in ihm zurechtfindet. Die Lectüre desselben machte daher auf mich einen so peinlichen Eindruck, dass ich trotz vieler Überlegung keine Form finden konnte, dem verehrten Freunde meine Wahrnehmungen offen und doch schonend mitzutheilen. Das Unglück — ein solches war es wirklich — ist daher gekommen, dass Frohschammer bei Veröffentlichung des Buches schon fast blind war und doch die Correctur ganz allein besorgte. (Seine Handschrift erschwerte ohnehin die Arbeit des Setzers.) Wäre er nicht unerwartet schnell verschieden, so hätte ich ihm den Vorschlag gemacht, die wichtigsten Partien des Werkes, von Fehlern gereinigt, im „Pædagogium" aufs neue zum Abdruck zu bringen; sie verdienen es, und vielleicht führe ich diesen Gedanken noch aus, zumal das Buch fast gar keinen Absatz gefunden hat.

Glücklicherweise gibt es ein anderes (kleineres) Buch von Frohschammer, das sich ganz vortrefflich zur Einführung in seine Philosophie eignet; das ist „Die Philosophie als Idealwissenschaft und System", in jeder Hinsicht ein Meisterstück und sehr lesbar. Wer

dasselbe verdaut hat, kann dann getrost Frohschammers drei Hauptwerke nach und nach zur Hand nehmen: 1) „Die Phantasie als Grundprincip des Weltprocesses“; 2) „Über die Genesis der Menschheit und deren geistige Entwickelung in Religion, Sittlichkeit und Sprache“; 3) „Über die Organisation und Cultur der menschlichen Gesellschaft. Philosophische Untersuchungen über Recht und Staat, sociales Leben und Erziehung.“ — Wer bis hierher gekommen ist, wird dann von selbst Stellung nehmen zu den übrigen Schriften Frohschammers, weshalb ich mich weiterer Bemerkungen enthalte.

II. Das zweite große Verdienst hat sich Frohschammer durch seinen heroischen Kampf für die Freiheit der Wissenschaft erworben. Sein reiner, aufrichtiger Charakter gab ihm den Antrieb, seine umfängliche und gründliche Gelehrsamkeit die Mittel zu diesem Kampfe. Schon als Gymnasiast (in Regensburg) hatte er sich neben den ihm als solchem vorgezeichneten Disciplinen mit den Classikern der deutschen Nationalliteratur, ebenso mit historischen und philosophischen Werken vertraut gemacht, und nachdem er die Universität München bezogen und, dem Wunsche seines Vaters und seiner Verwandtschaft nachgebend, das theologische Studium ergriffen hatte, führte er nicht nur dieses mit der größten Gründlichkeit durch, so dass er alle niederen und höheren kirchlichen Weihen empfing und alle akademischen Grade bis zum Doctor und Professor der Theologie erreichte, sondern erweiterte und vertiefte auch mehr und mehr seine Kenntnisse auf den Gebieten der Philologie, Philosophie, Geschichte u. s. w. sowie der Naturwissenschaft. Wie erfolgreich er sich auch mit der letzteren beschäftigt hatte, zeigte er u. a. durch eine im Jahre 1862 veröffentlichte ausführliche Darstellung und Kritik der Lehre Darwins, der ersten Schrift dieser Art in Deutschland, von welcher Darwin selbst bezeugte, dass in ihr seine Lehre ganz richtig aufgefasst und dargestellt sei.

Indem also Frohschammer neben der Theologie auch der Philosophie in allen ihren Zweigen und namhaften Systemen sowie den positiven Wissenschaften ein langjähriges ernstes Studium gewidmet und sich dadurch eine fast universelle Gelehrsamkeit erworben hatte, konnte ihm nicht entgehen, dass zwischen den dogmatischen Satzungen und den Resultaten der freien Forschung schwere Collisionen bestehen. Auf welche Seite er sich nun zu stellen und in welcher Richtung er seine Talente zu verwerten habe, das konnte einem so ehrlichen, die Wahrheit über alles setzenden Charakter niemals zweifelhaft sein. Zwar neigte Frohschammers Naturell entschieden zu dem geräuschlosen

Leben des Gelehrten, und gern vermied er Conflicte, solange und so weit dies ohne Verleugnung seiner Gesinnungen und Überzeugungen geschehen konnte. Als aber seit den fünfziger Jahren der große Principienkampf zwischen Fortschritt und Reaction, zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und hierarchischen Machtsprüchen neu auflebte und immer schärfere Formen annahm, namentlich in der Frage der Unfehlbarkeit des Papstes eine bestimmte Perspective und Zuspitzung erhielt, da konnte es einem Manne wie Frohschammer nicht entgehen, dass mit Halbheiten und Vermittelungen, wie sie von dem vormals ultramontanen, dann „liberalen“ Döllinger und seinen Genossen beliebt wurden, nicht auszukommen sei, dass vielmehr auf die brennenden Zeitfragen entweder mit Ja oder mit Nein geantwortet werden müsse. Hatte Frohschammer seine ersten Schriften (theologischen, dann naturphilosophischen und psychologischen Inhalts) thatsächlich vom Standpunkte der freien Forschung aus verfasst, weil er diesen Standpunkt ohneweiters für selbstverständlich hielt, so stellte er denselben mit vollem Bewusstsein und ausdrücklich in den Vordergrund, nachdem ihm von der literarischen Kritik und kirchlichen Autorität bedeutet worden war, dass ein geweihter Priester und Professor der Theologie sich der Lehrnorm des Thomas von Aquino und der Disciplin des Ignaz von Loyola unterwerfen müsse. Er gab hierauf eine principielle Antwort in der Schrift: „Über die Freiheit der Wissenschaft.“ Diese bestehe darin, dass die Wissenschaft nur ihren eigenen Gesetzen, ihrer inneren logischen Nothwendigkeit, dem reinen Streben nach dem e i n e n Ziele der Wahrheit und den Kriterien der Erkenntnis zu folgen habe, nicht aber fremden, unwissenschaftlichen Vorschriften, nicht irgend einem außer ihr liegenden Zwecke, nicht irgend welchen Vorurtheilen, nicht subjectiver Willkür, nicht persönlichen Wünschen, nicht physischer Gewalt, nicht moralischem (oder unmoralischem) Zwange, nicht politischen oder kirchlichen Bestrebungen und Einrichtungen unterworfen oder dienstbar sei. Diese Freiheit müsse unbedingt und in allen Wissenschaften, auch in der Theologie, gelten, wenn nicht das dem Menschen zustehende Grundrecht auf Erforschung der Wahrheit verletzt und in einer bloßen „Scheinwissenschaft und Hofsophistik“ untergehen solle.

Da Frohschammer diesen Grundsätzen unverbrüchlich bis zu seinem Lebensende treu blieb und dieselben nicht nur in seinen philosophischen Werken befolgte, sondern auch in einer Reihe von polemischen, kirchenhistorischen und religionsphilosophischen Gelegenheitsschriften immer wieder hervorhob und vertheidigte, so kam er mit der Hierarchie

und dem Papste selbst in offenen Conflict, der den völligen Abbruch seiner theologischen Laufbahn zur Folge hatte. Doch wusste er sich hierüber zu trösten, da ohnehin schon längst statt der Theologie die Philosophie sein Hauptfach geworden war. Was ihn betrübte, war der unaufhaltsame Niedergang der geistigen und wissenschaftlichen Freiheit. Das directe Widerspiel derselben, die Unfehlbarkeit des Papstes, wurde im Jahre 1870 in aller Form zum Dogma erhoben, und seither ist die Verfinsterung, Ermattung und Versclavung der Geister zur Signatur der Zeit geworden, indem der römischen Praxis überall, keineswegs blos in katholischen Ländern, eifrige Liebhaber, geschickte Nachahmer und mächtige Protectoren erwuchsen, oder wenigstens eine sehr weit gehende Duldung zutheil wurde, besonders in den Kreisen der „höheren Intelligenz". Das stetige Anwachsen dieser Geistesepidemie nebst dem aus ihr mit Naturnothwendigkeit hervorgehenden moralischen, dann auch materiellen Verfall des socialen Lebens war die Ursache der tiefen Besorgnis, von welcher Frohschammer in der letzten Periode seines Lebens öfters ergriffen wurde. Je mehr er sich anstrengte, der herrschenden Strömung Widerstand zu leisten, desto peinlicher fühlte er die Machtlosigkeit des Einzelnen gegenüber den organisirten Scharen der Finsterlinge und der faulen Apathie der Massen. Schon vor neun Jahren schrieb er mir, dass ihn oft große Entmuthigung befalle, und seitdem kehrte in seinen Briefen nicht selten der Gedanke wieder, dass er wol eine merkliche Besserung des Zeitgeistes nicht erleben werde und insbesondere von seiner eigenen Wirksamkeit mit allen ihren Mühen, Entbehrungen und Leiden in nächster Zukunft kaum einen Erfolg erhoffen könne. Die Gegenpartei gewann fortwährend größeren Anhang und neue Erfolge; und nicht zufrieden damit, dass Frohschammer seiner geistlichen Functionen entkleidet war und die theologische Professur niedergelegt hatte, verfolgte sie ihn unablässig auch auf dem Boden seiner philosophischen Thätigkeit. Den jungen Theologen wurde der Besuch seiner Vorlesungen verboten, auf seine Hörer anderer Kategorie privatim eingewirkt, dass sie sich von dem Verfemten fernhielten, um sich nicht verdächtig zu machen und ihre Carriere zu verderben; damit aber die Gutgesinnten einen Ersatz hätten für die ihnen verbotenen Vorlesungen, errichtete man eine eigene Professur für „katholische Philosophie". Infolge alles dessen sank die Zahl der Hörer Frohschammers, der lange Jahre vor einem überfüllten Auditorium gelehrt hatte, nach und nach auf ca. 20 herab. Seine literarischen Werke wurden, soweit es möglich war, von den clericalen Pressorganen ignorirt und todt-

geschwiegen, und selbst „liberale“ Blätter weigerten sich, Recensionen Frohschammerscher Schriften aufzunehmen, um sich nicht missliebig zu machen. Wenn aber diese passive Haltung nicht mehr als zweckmäßig erschien, dann bemühten sich die jesuitisch-scholastischen Wortführer, Frohschammers literarische Arbeiten möglichst geringschätzig, gehässig und verächtlich zu behandeln. Dabei bediente man sich mit Vorliebe eines Kunstgriffes, der zum alten Hausrath der Jesuiten gehört, in der Neuzeit aber auch in „evangelischen“ Kreisen fleißig benutzt worden ist, und der darin besteht, dass man die Leistungen des verhassten Gegners als „unwissenschaftlich“ darstellt, um sie als wertlos und bedauernswürdig erscheinen zu lassen. Nach den Vorspiegelungen dieser Rabulisten ist nur ein solches Lehrsystem „wissenschaftlich“, welches der Norm des Thomas von Aquino entspricht, und hat nur derjenige auf das Prädicat der „Wissenschaftlichkeit“ Anspruch, der sich dieser Norm im Geiste des Ignaz von Loyola blindlings unterwirft. Da gilt das „Sacrificium intellectus“ (das Opfer des eigenen Verstandes), also das Selbstzeugnis der geistigen Unmündigkeit und Impotenz, als Fundamentalartikel und Grundbedingung der „Wissenschaftlichkeit“. Dieses im Grunde sehr einfache Programm ist in der That ein wahres Cabinetsstück im Arsenal des verfolgungssüchtigen Fanatismus: es thut in manchen Lehrsälen und literarischen Erzeugnissen denselben Dienst, wie das Geschrei von „Gottlosigkeit“ und „Atheismus“ vor der großen Menge. Die Faiseurs drillen es ihren Novizen ein, erfüllen dieselben mit dem hochmüthigen Wahne, die unfehlbare Wahrheit zu besitzen, und mit einem glühenden Eifer, sich durch geheime und öffentliche Verlästerung missliebiger Persönlichkeiten vor Gott und Menschen angenehm zu machen. Für die Häuptlinge ist dieses „wissenschaftliche“ Banditenthum ziemlich bequem, da die Abrichtung und Einschwörung einer Schar jugendlicher Ignoranten nach dem Sectenkatechismus nicht viel Zeit und Mühe kostet, und die in Aussicht gestellten Vortheile immer neue Recruten anlocken. Und so steht den geschworenen Feinden der Geistesfreiheit stets eine woldressirte Truppe von Streitern zur Verfügung, die unter fortwährender Wiederholung ihrer canonischen Satzungen und Sprüchlein dem ihnen signalisirten Ketzer das ebenfalls canonische Schmähregister an den Kopf werfen, so oft es die Oberen für gut finden. Dieses System hat allmählich dahin geführt, dass im Bereiche der Geisteswissenschaften ein großer freier Zug kaum noch aufkommen kann, trotz alles Rühmens der großartigen Reformen, neuen Curse und Bahnen, die das heutige Geschlecht angeblich errungen hat. Was gilt

da ein Mann wie Frohschammer! Man überließ ihn seinen Verfolgern, und diese brachten es fertig, dass er mehr und mehr in Vergessenheit gerieth, bis kaum noch ein paar Dutzend seiner Zeitgenossen von seinem rühmlichen Kampfe um eines der wichtigsten Culturgüter, um die Freiheit der Wissenschaft, Notiz nahmen.

Wer übrigens die jesuitisch-scholastische Praxis, wie sie gegen Frohschammer geübt wurde, nicht kennt, der kann sich ein Bild von derselben aus der neuesten Geschichte der deutschen Pädagogik verschaffen, wo sie eine in allen ihren Zügen getreue Nachahmung gefunden hat, nur dass da die geheiligten Autoritäten nicht Thomas und Ignaz heißen.

Wenn nun leider gegenwärtig die Corruption der Wissenschaft unter mächtiger Protection steht, so muss der Wahrheit gemäß hier noch angeführt werden, dass Frohschammer wenigstens vonseiten der Staatsgewalt in seinem Wirken nicht behelligt wurde. Es gereicht dem Könige Maximilian II. von Bayern, diesem aufgeklärten und charakterfesten Freunde der Wissenschaft und Kunst, zu bleibendem Ruhme, dass er dem freisinnigen Priester und Professor der Theologie dadurch die öffentliche Wirksamkeit wahrte, dass er ihn, trotz der ultramontanen Opposition, zum ordentlichen Professor der Philosophie ernannte und ihm stets unverbrüchlich gewogen blieb. Ebenso verdient es alle Anerkennung, dass auch nach dem Tode Maximilians die bayerische Regierung sich niemals herbeiließ, gegen Frohschammer irgend welche Maßregeln zu ergreifen, oder gar ihn aus seinem Amte zu entfernen, was ihr verschiedenen Anzeigen nach von ultramontaner Seite wiederholt zugemuthet wurde. Dass bei der immer mächtiger werdenden rückläufigen Strömung ein deutscher Mittelstaat davon absehen musste, einem Frohschammer irgend welche Auszeichnung zu erweisen, oder ein besonderes Vertrauensamt zu übertragen, wie ihn z. B. das bayerische Cultusministerium noch in den letzten fünfziger Jahren als Commissär zur Abhaltung der Maturitätsprüfungen in den niederbayerischen Studienanstalten (d. h. Gymnasien) verwendet hatte, das wird man begreiflich finden. Frohschammer selbst wünschte sich nichts weiter als Lehrfreiheit auf seinem akademischen Katheder, und trotz der gegen ihn geführten Agitation versammelte sich um ihn in jedem Semester eine wenn auch kleine, so doch tüchtige und treue Schar von Hörern. Bisweilen erfuhr er freilich auch schnöden Undank, indem er von einzelnen Studenten, denen er nicht blos Lehrer, sondern auch Wolthäter gewesen war, nachträglich bei seinen Feinden angeschwärzt wurde.

Da Frohschammer als katholischer Priester auf Gründung einer Familie hatte verzichten müssen und überdies ein sehr eingezogenes, enthaltsames Leben führte, so blieben ihm immer Mittel zur Verfügung, um junge Studirende, in deren Streben er Vertrauen setzte, wo nöthig auch materiell freigebig zu unterstützen; manche hatten ihm geradezu ihre Existenz zu verdanken. Er wollte auch mit seinen ökonomischen Mitteln zur Erhaltung und Belebung des wissenschaftlichen Sinnes beitragen, weshalb er auch schließlich als Erben seines verhältnismäßig nicht unbedeutenden Vermögens die Universität München einsetzte und zwar speciell zu dem Zwecke, das Studium der Philosophie und Pädagogik zu fördern. Einen Betrag von 5000 Mark vermachte er dem Bayerischen Lehrervereine behufs Unterstützung von Witwen und Waisen.

Mit dieser Liebesgabe bestätigte er die Achtung und Sympathie, welche er dem Lehrerstande so oft bezeugt hatte. Dieser Zug seines Wesens war nicht blos ein Ausfluss seines humanen Sinnes, sondern zugleich eine Consequenz seines philosophischen Systems. Da dieses durchaus auf dem Princip der Freiheit der Wissenschaft ruhte und den Culturstaat zum praktischen Ziele hatte, also vor allem eine möglichst ausgebreitete und gründliche Volksbildung fordern musste, so hatte in seinen Augen der Lehrerstand, besonders der Volksschullehrerstand sowol an sich selbst wie als Gegengewicht gegen die bildungsfeindlichen Gesellschaftselemente eine hohe Bedeutung und Aufgabe, zu deren Erfüllung einerseits eine gediegene Bildung, andererseits eine ansehnliche sociale Stellung nöthig ist.

Wenn nun auch Frohschammer die schweren Gebrechen der Zeit klar erkannte und schmerzlich fühlte, so gab er doch die Hoffnung auf einen neuen Aufschwung des deutschen Geisteslebens nicht auf, und hierzu brauchbare Grundlagen und kräftige Antriebe geboten zu haben, dies war sein Trost und ist sein bleibender Ruhm. Wie lange es auch dauern möge, bis sein großes Verdienst die gebürende Anerkennung findet, gewiss kann schon heute auch von ihm gesagt werden, was auf dem Grabstein Pestalozzi's steht: „Alles für andere, für sich nichts. Segen seinem Namen!“

Zur Wahrung des Princips der classischen Pädagogik.

*Von **Richard Köhler**-Coburg.*

Hätte es jemand vor wenigen Jahrzehnten gewagt, für die Aufrechterhaltung der einfachsten Grundsätze der Entwickelungspädagogik einzutreten, so wäre er wol kaum dem Vorwurfe entgangen. dass er sich damit an eine völlig müßige Arbeit begeben habe. Was bedarf, so hätte man ihm zugerufen, eine Sache noch besonderer Empfehlung und Vertheidigung, die ihre Berechtigung so sehr in sich selbst trägt, und die niemand, der auf der Höhe seiner Zeit steht, anzutasten wagt!

Heutzutage jedoch ist es wesentlich anders geworden. Denn gegenwärtig ist es nur allzuhäufig nicht die Beschaffenheit der Menschenseele, die in ihrem innersten Wesen ewig dieselbe bleibt, sind es nicht etwa die Forderungen, welche die Natur selbst an die Erziehung stellt, Forderungen, die ebenfalls immer die gleichen bleiben, was das vorwiegend Maßgebende für die Pädagogik bildet, sondern es sind äußere Verhältnisse. Die Rücksicht auf diese Verhältnisse, der sich auch viele Pädagogen gefügt haben, droht das von unseren größten Pädagogen begonnene und weiter geführte Werk nicht etwa blos in Einzelheiten zu gefährden, sondern in seinen Grundfesten zu erschüttern und zu zerstören. Hat doch diese Rücksicht den Blick vieler Erzieher schon so weit getrübt, dass sie unbestreitbare Grundwahrheiten, die für die Pädagogik maßgebend sein müssen, völlig aus dem Auge verloren haben, ohne es auch nur zu merken.

Sehr bezeichnend für die Blütezeit unserer Literatur ist das Urtheil, das man damals im Auslande über unser Volk fällte. „Die Deutschen“, so hieß es, „haben die Ideen unabhängig von ihrer Anwendung geprüft und sich infolge dessen höher (als die übrigen Völker) in der Theorie erhoben.“ Man braucht sich gegen den nahe liegenden Einwurf nicht zu verschließen, dass dieser Satz trotz des entschiedenen hohen Lobes, das er enthält, nicht nur auf die Stärke, sondern auch auf die Schwäche des Volkes der Dichter und Denker hinweise. Es lässt sich ja geltend machen, dass dasselbe Volk, das in der Theorie so Großes erreicht hatte, in der Praxis hinter anderen Nationen zurückstand, und zwar beides nicht zum wenigsten deshalb, weil es, durch die geschichtlichen Verhältnisse in

seiner politischen und gesellschaftlichen Entwickelung gehemmt und so von wichtigen Gebieten für die praktische Thätigkeit ausgeschlossen, sich darauf hingewiesen sah, seine Hauptenergie auf das rein geistige Gebiet zu verlegen. Darum wird man bei objectiver Betrachtung auch nicht verkennen, dass an und für sich ein Fortschritt darin liegt, dass sich das deutsche Volk mehr auf den Boden der Wirklichkeit gestellt hat und den Anforderungen des praktischen Lebens zu genügen sucht. Denn es ist eine unbestreitbare psychologische Wahrheit, dass zu starkes und zu einseitiges Hervortreten der Reflexion die Thatkraft des Menschen lähmt, und dass gerade sehr tief und reich veranlagte Naturen dieser Gefahr besonders ausgesetzt sind, eine Wahrheit, die uns Shakespeare in seinem erschütterndsten Seelengemälde nicht allein vor Augen gestellt, sondern die er dabei auch bestimmt ausgesprochen hat.

Jedenfalls ist es sehr bezeichnend für den Wandel der Zeit, dass unser Volk in unserer neuesten Literatur zur Ergänzung seiner Bildung gerade auf Hamlet hingewiesen wird, und zwar wegen der Tiefe und idealen Richtung des Geistes desselben, ein Hinweis, den vor einigen Jahrzehnten so leicht kein deutscher Schriftsteller hätte wagen können, ohne einen Entrüstungssturm über sich heraufzubeschwören. Der Umstand, dass man dazu gekommen ist, Deutschland gerade in diesem Sinne auf eine Gestalt zu verweisen, die man ihm einst mit Vorliebe als warnendes Beispiel zu zeigen pflegte, spricht dafür, dass es im Laufe der Zeit eine Einbuße erlitten hat, die zwar nicht materieller Art, darum aber nicht minder schwer und beklagenswert ist: dass es gerade da ein auffallendes Deficit zeigt, wo man früher einen bedenklichen Überschuss zu rügen fand.

Niemand, der unser jetziges Culturleben mit strenger Unbefangenheit verfolgt, kann es entgehen, dass dasselbe nicht etwa blos von einem realistischen, sondern auch einem stark ausgeprägten materiellen Zuge erfasst ist, der eine harmonische Geistesentwickelung unmöglich macht und darum nicht blos ideale, sondern, wie dies in der Natur der Sache liegt, zuletzt auch reale Interessen zu gefährden droht. Und wer unsere heutige Pädagogik darauf hin betrachtet, wird finden, dass auch sie sich sowol in der Praxis als in der Theorie nicht frei von dem allgemeinen Zuge unserer Zeit zu halten gewusst hat.

Hierher gehört die mit besonderem Nachdrucke gestellte Forderung, dass die Schule gegenwärtig vor allem für das praktische Leben vorbereiten müsse. Auf den ersten Blick erscheint ja diese Forderung kaum bedenklich, und viele halten darum ihre Berechtigung

für ganz selbstverständlich. Um so mehr ist es geboten, sie ernstlich auf ihre Berechtigung zu prüfen. Dabei darf man auch, um nicht missverstanden zu werden, die Gefahr nicht scheuen, den Vorwurf der Überdeutlichkeit in der Besprechung einer einfachen und eigentlich längst abgethanen Sache auf sich zu laden.

Warum hat nicht Pestalozzi, warum haben nicht die übrigen Classiker der Pädagogik bereits die Entdeckung gemacht, dass die Berücksichtigung des praktischen Lebens allen anderen Rücksichten bei der Erziehung vorgeht? Zur Zeit der Blüte der deutschen Pädagogik lag es doch gewiss näher, jene Forderung in den Vordergrund zu stellen, als gerade jetzt, wo ohnehin schon fast alles den realen Lebensinteressen zudrängt und von diesen verschlungen wird. Damals klagten ja so viele, dass sich unsere Nation dem wirklichen Leben zu sehr entfremdet habe, und verlangten, dass sie sich ihm wieder energisch zuwende. Damals lebte noch eine Fülle von Idealismus in unserem Volke, die ein starkes Gegengewicht gegen übertriebene Berücksichtigung des praktischen Lebens zu bieten vermochte. Warum also haben es gerade die tiefsten Denker, die für die pädagogische Wissenschaft gewirkt haben, unterlassen, jene Forderung zu stellen? Pestalozzi hat für seine Theorie die Anforderungen des wirklichen Lebens auf das sorgfältigste erwogen und verwertet. Aber da er von der Wahrheit, die sich in den erhabenen Schriftworten ausspricht: „Der Mensch lebt nicht von Brot allein“, durchdrungen war wie nur irgend einer, konnte er unmöglich verlangen, dass die praktischen Interessen des Lebens den idealen voranzustellen seien, so wenig er auch jene unterschätzte, und er begnügte sich in weiser Beschränkung mit dem Verlangen, dass die Schule für das Leben zu erziehen habe, ohne noch hinzuzufügen, dass das praktische Leben dabei vorwiegend zu berücksichtigen sei. Das erwähnte Bibelwort aber gilt keineswegs nur von der Religion; sondern es lässt sich auf sämmtliche höheren Bedürfnisse der Menschheit anwenden, die bei aller Verschiedenheit doch durch ein gemeinsames Band untereinander verknüpft sind, und alle diese Bedürfnisse verlangen sorgfältige Berücksichtigung in der Pädagogik. In einer Zeit wie der unsrigen aber, deren Zug so stark auf das Materielle gerichtet ist, würde die allgemeine Anerkennung des Satzes, dass die Schule vorzugsweise die Ansprüche des praktischen Lebens zu berücksichtigen habe, von geradezu verhängnisvoller Wirkung sein. Denn die unausbleibliche Folge dieser Anerkennung, die zwar nicht genau dasselbe wäre wie die Anerkennung des Nützlichkeitsprincips in der Erziehung, aber leicht auf dasselbe hinauslaufen würde,

wäre die, dass man den Satz ganz im Geiste unserer Zeit auslegen und dahin streben würde, den Zögling geschickt zu machen, späterhin tüchtig mit dem Strom zu schwimmen, und ihn mit den Waffen auszustatten, die ihm in dem allgemeinen Kampfe um das Dasein möglichst gute Beute sichern könnten. Allerdings hat es zu allen Zeiten Leute gegeben, die der Forderung huldigten, die jetzt wieder hochmodern geworden ist, und auch unter Pestalozzi's Zeitgenossen haben sie bekanntlich nicht gefehlt. Aber bei ihnen allen ist irgend ein auffallender Mangel in ihrem Geistesleben nicht zu verkennen. Worin beispielsweise dieser Mangel bei Campe bestand, bei dem sich das Hervorkehren des Nützlichkeitsprincips in besonders aufdringlicher Weise geltend macht, beweist sein bekannter Ausspruch, nach dem sich der Erfinder des Spinnrades ein größeres Verdienst um die Menschheit erworben hat, als der Sänger der Ilias und Odyssee. Ganz aus derselben Quelle wie Campe's Urtheil über Homer stammt auch seine Verwerfung des Märchens. Nicht viel anders als mit den Vertretern der crassa Minerva in der Pädagogik, die von der Verwertung des Märchens für die Kinder nichts wissen wollen, steht es übrigens mit denen, die zwar die Bedeutung des Märchens für die Jugend anerkennen, seine Bedeutung aber nicht in erster Linie in seinem ästhetischen, seinem dichterischen, sondern in seinem ethischen Gehalte erblicken und es vorzugsweise im Dienste der Ethik verwertet wissen wollen.

Heinrich Heine bemerkt, nachdem er das schöne Märchen von dem Mädchen, das nicht spinnen mochte, und den drei hässlichen Schwestern, die ihm im Schlosse der Königin den Flachs spannen, nach Grimm erzählt hat:

„Und die Moral? Die Franzosen, denen ich dies Märchen erzählt habe, fragten mich immer nach der Moral davon. Meine Freunde, das ist eben der Unterschied zwischen euch und uns. Wir fragen nur im wirklichen Leben, nicht aber bei den Schöpfungen der Poesie nach der Moral.“

Man braucht freilich nicht erst nach Frankreich zu gehen, um derartige Franzosen wie die hier von Heine erwähnten zu treffen; wir können ihrer genug in unserem Vaterlande finden. Die Lieblingsmärchen unseres Volkes gehören zu den schönsten, duftigsten und zartesten Blüten unserer Poesie und wollen als solche auch zart behandelt sein; am wenigsten darf man ihren Schmelz abstreifen oder sie gar zerpflücken, wenn man sich an ihnen erfreuen will. Wer demnach im Interesse der Moral der Jugend jedes Volksmärchen genau nach der bekannten didaktischen Schablone von der „Vorbereitung

und Darbietung“ an bis zur „Verwertung“ zergliedert, wendet damit ein unfehlbares Mittel an, nicht allein den ästhetischen, sondern auch den ethischen Gehalt derselben gründlich zu verwässern. Ihren hohen sittlichen Gehalt besitzen unsere besten Volksmärchen allerdings auch unzweifelhaft; aber dieser ist ein ungesuchter, und die echte Volkspoesie ist sich ihres sittlichen Wertes selbst nicht bewusst. „Es geht durch diese Märchendichtungen“, sagt Jakob Grimm, „innerlich dieselbe Reinheit, um derentwillen uns Kinder so wunderbar und selig erscheinen. Sie haben gleichsam dieselben bläulichweißen, makellosen, glänzenden Augen, die nicht mehr wachsen können, während die anderen Glieder noch zart, schwach und zum Dienst der Erde ungeschickt sind.“ Diese Worte Grimms weisen darauf hin, dass sich der sittliche Gehalt, der in den echten Volksmärchen liegt, zugleich mit dem poetischen frei und zwanglos in die Seelen der Hörer überträgt. Darum leistet die Großmutter, die ihrem lauschenden Enkelkinde am flackernden Herdfeuer ein Märchen schlicht und einfach erzählt, genau so, wie sie es einst von ihrer eigenen Großmutter vernommen hat, der Poesie und Ethik einen besseren Dienst, als die gelehrten Herren, die nicht nur nicht verfehlen, die Jugend auf die „eigenthümlichen Schönheiten“ der Märchen besonders aufmerksam zu machen, sondern sie auch auf „Grundgedanken“ und Moral derselben verweisen. Freilich sind es nicht allzu viele Märchen, welche überhaupt Beachtung durch die Pädagogik verdienen. Zu den eigentlichen Volksmärchen, die übrigens auch durchaus nicht alle gleichwertig sind, selbst die von beiden Grimm gesammelten nicht ausgenommen, kommen nur sehr wenige von echten Dichtern geschaffene, denen es gelungen ist, der eigenartigen Poesie des Volksmärchens nahe zu kommen. Mit der Mehrzahl der Märchen aber sieht es ganz anders aus. Wenn allerdings Hamann („der Magus des Nordens“) darin Recht hat, dass zu den Aufgaben eines echten Jugendschriftstellers auch die gehöre, in seinen Erzählungen albern (!) zu sein, so wird man vielen Verfassern moderner Märchen das Zeugnis nicht versagen können, dass sie wenigstens diese Aufgabe in glänzender Weise gelöst haben.

Dadurch, dass Pestalozzi wolweislich darauf verzichtet hat, die Erziehung für das praktische Leben zu sehr in den Vordergrund zu stellen, ist dieselbe jedoch durchaus nicht zu kurz bei ihm gekommen. Denn eine Theorie, die darauf gerichtet ist, dass alle Kräfte des Menschen genau den Anforderungen gemäß, welche die Natur selbst stellt, entwickelt werden, und die in der Anleitung des Schülers zur selbständigen praktischen Bethätigung dieser Kräfte die Krönung

des ganzen Erziehungswerkes erblickt, genügt auch den Anforderungen des praktischen Lebens. Was das wirkliche Leben dann späterhin im einzelnen und besonderen unmittelbar von ihm beansprucht, das wird er vermöge der ihm durch seine Erziehung gegebenen Grundlage leisten. Ist die Erziehung dagegen von vornherein zu unmittelbar und zu einseitig auf das praktische Leben gerichtet, so fehlen dabei die psychologischen Vorbedingungen und Grundlagen, durch die sich der Zögling später in der Praxis gehörig zurechtfinden und auf ihre volle Höhe zu erheben vermag. Sehr bezeichnend ist in dieser Hinsicht das Urtheil der Hamburger Kaufleute. Von diesen kann man nämlich hören, dass sie mit den jungen Leuten nur schwer zurechtkommen, die eine Handelsschule durchgemacht haben, bevor sie in ihre Geschäfte eintreten, dass sich dagegen solche, die keine besondere Vorbildung, sondern nur eine tüchtige allgemeine Bildung empfangen haben, weit leichter in die Geschäftspraxis zu finden wissen.

Noch leichter ist zu ermessen, wie nachtheilig die Folgen für Kunst und Wissenschaft sein müssen, wenn man sich durch zu starkes Hervorkehren des Nützlichkeitsprincips von der Lehre Pestalozzi's entfernt. Freilich hat es zur Zeit Pestalozzi's nicht an Leuten gefehlt, die seltsamerweise gerade von dessen Methode Nachtheile für das Gedeihen der Kunst befürchteten. Bemerkt doch Frau von Staël: „Man fürchtet ziemlich allgemein, dass die Methode Pestalozzi's die Einbildungskraft ersticke und sich der Originalität des Geistes entgegenstelle."*) Jedem, der eine genauere Kenntnis der Lehre Pestalozzi's besitzt, wird dieses Urtheil befremdlich erscheinen. Es dürfte sich jedoch vielleicht einfach auf die bekannte Antwort zurückführen lassen, die Pestalozzi auf die Frage des Vollziehungsrathes Glayre gab. Wenn sich aber Zeitgenossen Pestalozzi's dadurch irre führen ließen, die zum Theil noch nicht wissen konnten, dass er, wie er späterhin selbst erklärte, jene auffallende Antwort blos deshalb gab, weil er damals, als er mit Glayre sprach, noch wenig Französisch verstand und daher nicht wusste, was das Wort mécaniser bedeutet, so ist das schon eher erklärlich. Befremdlicher ist es jedenfalls, dass Stoy auf jene seltsame Äußerung Pestalozzi's, die doch genau das Gegentheil von dem besagt, was er erstrebte, Gewicht legen konnte, indem er bemerkt:

„Vorüber sind die schönen Tage, wo man nur die eine seligmachende Methode hatte, die Pestalozzische, wo Niederers Feuereifer schreiben konnte: ‚Pestalozzisch ist alles, was der Idee gemäß auf-

*) De l'Allemagne, première partie, chap. XIX.

gestellt ist und beim Unterricht angewandt wird. Entwickelung der Menschennatur nach den organischen Gesetzen dieser Natur selbst im ganzen Umfange ihres Seins, ihrer Verhältnisse und ihrer Thätigkeit, es mag nun von Pestalozzi selbst oder von Zeller oder von Pestalozzi's Freunden oder auch von seinen Gegnern, kurz es mag herrühren, von wem es will', wo Pestalozzi selbst in dem bekannten Ausspruche des Vollziehungsrathes Glayre das Wort wiederfand, welches ,den Nagel auf den Kopf traf und das Wesen seines Zweckes und aller seiner Mittel bezeichnete'."

Wie viel tiefer als Stoy hat doch Diesterweg, dem Stoy alle „besondere Tiefe" abspricht, den Geist Pestalozzi's erfasst, indem er sagt: „Die Pestalozzische Methode entwickelt nicht blos die reproductive, sondern die productive, die schaffende Selbstthätigkeit des Schülers", und ferner: „Die freie Entwickelung an frei bearbeitetem Stoffe erzeugt die schaffende Kraft, durch deren Erlangung der Mensch, das Geschöpf, dem Schöpfer ähnlich wird. In höchster Potenz ist oder wird der Mensch ein schaffendes Wesen."

Wenn aber Diesterweg darin Recht hat, so muss jede Erziehung, die sich von der durch Pestalozzi nicht willkürlich gelegten, sondern als allein naturgemäß erkannten Grundlage der menschlichen Entwickelung entfernt, ihre nachtheilige Wirkung besonders da zeigen, wo es hauptsächlich auf schöpferische Kraft ankommt. Wenn gegenwärtig häufig darüber geklagt wird, dass sowol in der modernen Kunst als in der jetzigen Erziehung viel zu sehr nach der Schablone gearbeitet wird, so liegt es nahe, dass diese Erziehung nicht ohne Einfluss auf die Kunst geblieben ist. Gewiss wäre es einseitig, wollte man den Verfall unserer Kunst und Nationalliteratur ausschließlich in der Erziehung suchen. Aber eine Erziehung, die dem Idealen nicht die gebürende Berücksichtigung schenkt, wird unbedingt einer künstlerischen Richtung wenigstens Vorschub leisten, die allem Ideal den Krieg erklärt. Dass diese Richtung, die auch in unserem Vaterlande weite Verbreitung gefunden hat, nicht von einem Fortschritte in der Theorie der Kunst zeugt, sondern auf einen Bankerott an schöpferischer Kraft zurückzuführen ist, lassen nicht nur ihre Früchte, sondern auch der offenbare Widerspruch erkennen, in den sie sich in ihrer Theorie zu dem Urtheile der Männer stellt, die das Höchste in künstlerischen Schöpfungen geleistet haben. Denn mit den folgenden Worten Schillers, mit denen dieser einem falschen Realismus und Naturalismus gegenüber die künstlerische Freiheit des Dichters vertheidigt, steht die Praxis und Theorie aller großen Künstler in Einklang:

„Phantastische Gebilde willkürlich aneinander reihen, heißt nicht ins Ideale gehen, und das Wirkliche nachahmend wieder bringen, heißt nicht die Natur darstellen. Beide Forderungen stehen so wenig im Widerspruch miteinander, dass sie vielmehr — ein und dieselbe sind; dass die Kunst nur dadurch wahr ist, dass sie das Wirkliche ganz verlässt und rein ideell wird. Die Natur selbst ist nur eine Idee des Geistes, der nie in die Sinne fällt. Unter der Decke der Erscheinungen liegt sie, aber sie selbst kommt niemals zur Erscheinung. Blos der Kunst des Ideals ist es verliehen, oder vielmehr, es ist ihr aufgegeben, diesen Geist des Alls zu ergreifen und in eine körperliche Form zu binden. Auch sie selbst kann ihn zwar nie vor die Sinne, aber durch ihre schaffende Gewalt vor die Einbildungskraft bringen, und dadurch wahrer sein als alle Wirklichkeit, und realer als alle Erfahrung. Es ergibt sich daraus von selbst, dass der Künstler kein einziges Element aus der Wirklichkeit brauchen kann, wie er es findet, dass sein Werk in allen seinen Theilen ideell sein muss, wenn es als Ganzes Realität haben und mit der Natur übereinstimmen soll.“

Ebenso wie Schiller schreibt auch Shakespeare dem wahren Dichter beide Seiten zu, die realistische wie die ideale*), und auch er lässt uns ebensowenig wie jener darüber in Zweifel, in welcher von beiden er das eigentliche Wesen der Poesie findet, indem er sagt:

„Die wahrste Poesie erfindet am meisten.“**)

Im Einklange mit diesem Urtheile Shakespeare's steht auch das Homers, wenn dieser den Sänger Phemios das Freie, Schöpferische seiner Kunst im Gegensatze zu derjenigen der bloßen Nachahmer mit den Worten rühmen lässt: Ich bin Autodidakt***): ein Gott hat mir allerlei Lieder in die Seele gepflanzt.

Eben dahin gehen alle Aussprüche der berufensten Vertreter der Kunst über denselben Gegenstand.

Wenn also unsere Pädagogik nicht jede Seite des Seelenlebens genügend zu entfalten strebt, sondern in einseitiger Berücksichtigung des praktischen Interesses die idealen vernachlässigt, so schadet sie damit nicht blos dem Idealismus in der Kunst, sondern auch der Kunst an und für sich. Dass dadurch die Tiefe und Innigkeit des deutschen Gemüthslebens, die ohnehin schon eine bedenkliche Einbuße erlitten hat, noch mehr schwinden muss als bisher und dadurch

*) Im Sommernachtstraum.

**) In „Wie es euch gefällt.“

***) So wörtlich (αὐτοδίδακτος) bei Homer.

unserem Volke eine Quelle reinen und edlen Genusses und geistiger Erhebung verloren geht, ist selbstverständlich. Auch die Wissenschaft muss dabei zu kurz kommen, da auch sie nicht ohne productive Thätigkeit gedeihen kann und jeder, der eine Wissenschaft wirklich bereichern will, mehr oder weniger Autodidakt sein muss.

Allein das sind durchaus nicht die einzigen Nachtheile davon für unser Culturleben. Auch die Praxis des Lebens kann sich, wie bereits angedeutet, nicht zu ihrer vollen Höhe erheben, wenn man glaubt, sich durch die Pflege der idealen Lebensinteressen einen Luxus zu gestatten, und diese deshalb vernachlässigt. Sobald eine Nation ihr Streben nur auf äußere und materielle Zwecke richtet, wird sie auch diese nicht in dem Grade erreichen, wie es der Fall wäre, wenn sie auch den rein geistigen Interessen die gebürende Beachtung schenkte. Denn die praktischen Interessen werden entschieden dadurch mittelbar bedeutend gefördert, dass auch die idealen nicht vernachlässigt werden. Manche That, die von allergrößter Wichtigkeit für die realen Bedürfnisse des Lebens ist, steht in Zusammenhang mit rein idealen Bestrebungen. So wäre Columbus nicht dazu gekommen, uns eine neue Welt zu schenken, wenn es nicht bereits vor Kepler Männer gegeben hätte, die das gleiche Ziel verfolgten und die zu ähnlichen Ergebnissen gelangten, wie derjenige, von welchem Kästner sagt:

So hoch war nie ein Sterblicher gestiegen,
Als Kepler stieg, und starb in Hungersnoth:
Er wusste nur die Geister zu vergnügen;
Drum ließen ihn die Körper ohne Brot.

Und dass Columbus sein Verdienst mit den Astronomen vor seiner Zeit theilt, thut dem Ruhme dieses Mannes, der allen lächerlichen Einwendungen seiner Zeitgenossen zum Trotze mit unerschütterlicher Festigkeit an der Ansicht jener Männer über die Gestalt der Erde festhielt, nicht den mindesten Eintrag. Auch in unserer deutschen Geschichte ist der Einfluss dessen, was auf dem Gebiete rein geistiger Thätigkeit geleistet worden ist, auf die Resultate im praktischen Leben unverkennbar. Welchem Umstande verdankte doch Deutschland seine großen äußeren Erfolge in der neuesten Geschichte, und warum war die politische Wiedergeburt unseres Volkes eine so ungemein rasche? Gewiss beruht dies in erster Linie auf seiner tief und vielseitig angelegten Bildung. Eben darum beruht auch das Urtheil derjenigen, welche annehmen, dass es endlich Zeit für das deutsche Volk gewesen sei, vollständig mit seiner Vergangenheit zu brechen und sich ausschließlich dem realen Gebiete zuzuwenden, auf einer be-

fangenen Auffassung der Verhältnisse. Denn wenn dieselben in der Überzeugung, dass unser Vaterland seine jetzige Bedeutung nur den Politikern und Schlachtenlenkern verdanke, die Frage aufwerfen: Haben Lessing, Goethe und Schiller, Leibniz und Kant, und wie die Träger unserer geistigen Cultur sonst alle heißen, die Schlacht von Sedan mit schlagen helfen, haben sie an der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches gearbeitet und zu allen Erfolgen unserer Nation auf praktischem Gebiete überhaupt beigetragen? so kann man ihnen getrost antworten: Ganz gewiss haben sie alles das mit leisten helfen. Denn die Geistesarbeit jener Denker und Dichter ist nicht verloren gegangen, sondern sie lag unserer ganzen nationalen Bildung zu Grunde, die unserem Vaterlande zu so überraschenden Erfolgen im praktischen Leben verholfen hat, wenn auch ihre Arbeit auf ganz andere Gebiete fiel als auf das der Politik, und wenn sich auch die Augen jener Männer längst geschlossen hatten, bevor die neueste Zeit anbrach. Diese Mission unserer Dichter und Philosophen für ihr Vaterland hat bereits Goethe bestimmt erkannt: „Uns einzelnen bleibt inzwischen“ (bis uns „das stolze Bewusstsein, einem großen, starken, geachteten und gefürchteten Volke anzugehören“, zutheil wird) „nur übrig, einem jeden nach seinen Talenten, seiner Neigung und Stellung, die Bildung des Volkes zu nähren, zu stärken und durch dasselbe zu verbreiten nach allen Seiten, und wie nach unten, so auch nach oben, damit es nicht zurückbleibe hinter den modernen Völkern, sondern wenigstens hierin voraufstehe, und frisch und heiter bleibe, damit es nicht verzage, nicht kleinmüthig werde, sondern fähig bleibe zu jeglicher großen That, wenn der Tag des Ruhmes anbricht.“*) Nun gibt es gegenwärtig nicht leicht einen Deutschen, der nicht damit einverstanden wäre, dass Deutschland den Männern, denen es seine großen äußeren Errungenschaften verdankt, den innigsten Dank schulde, und dass es alles daran setzen müsse, diese Errungenschaften zu erhalten und zu befestigen. Gewiss aber sind es nur wenige, die sich gehörig zum Bewusstsein gebracht hätten, welch bedeutenden Antheil auch an den praktischen Erfolgen unserer Nation die Männer besitzen, die es durch ihre Arbeit für Kunst und Wissenschaft auf die Culturhöhe gebracht haben, ohne die dem deutschen Volke jene raschen und großartigen Erfolge nicht möglich gewesen wären. Soll es nun, wo es sich im Glanze seines militärischen Ruhmes zu sonnen liebt, die Männer, die ihm als seine Leiter und Führer gegolten haben, als solche entlassen?

*) Worte Goethes aus einer seiner Unterredungen mit Luden.

Leider ist es nicht zweifelhaft, dass nicht wenige unserer Landsleute zu dieser bedenklichen Ansicht hinneigen, wenn sie sich auch dessen selbst nicht recht bewusst sind, und doch wäre dies nicht allein undankbar, sondern auch gefährlich. Denn Deutschland hatte nicht nur seine geistigen Errungenschaften nöthig, um seine realen Erfolge zu erzielen, sondern es bedarf ihrer auch, um sie zu behaupten. Will es sich in seiner gegenwärtigen Stellung auf die Dauer erhalten, so hat es ernstlich Sorge dafür zu tragen, dass auch der Inhalt der Form entspreche, dass die Tiefe und Allseitigkeit seiner Cultur auch mit seiner politischen Machtstellung in Einklang bleibe.

Eine ähnliche Gefahr in der pädagogischen Theorie der Gegenwart liegt in dem einseitigen Hervorheben des patriotischen Elementes in der Erziehung. Wenn man sich gegen diese Richtung unserer heutigen Erziehung wendet, so liegt es noch näher, dass man sich Missdeutungen aussetzt, als wenn man der zu ausschließlichen Berücksichtigung des praktischen Lebens entgegentritt; jedoch auch davor darf man nicht zurückscheuen.

Gewiss verlangen auch die Classiker unserer Pädagogik, dass der Unterricht zunächst an das Heimische und Vaterländische anknüpfe und ihm überhaupt vorzugsweise Berücksichtigung schenke, da es für den Schüler nicht nur das räumlich, sondern zumeist auch das psychologisch Nächstliegende ist, und sie verwerfen darum eine Bildung als unnatürlich, die ihn in die Ferne und Fremde führt, bevor er mit dem Vaterlande, wo die starken Wurzeln unserer Kraft liegen, innig vertraut geworden ist. Auch sie erkennen die Vaterlandsliebe als ein natürliches und berechtigtes Gefühl an und betrachten es darum als geboten, dass die Erziehung eines jeden Volkes ein besonderes nationales Gepräge trage. Aber sie haben dabei die Grenzlinie nicht überschritten, über die der Patriotismus nicht hinausgehen darf, wenn er nicht eben dadurch gegen das vaterländische Interesse verstoßen will. Gegenwärtig aber neigen viele dazu, dem nationalen Elemente in der Erziehung größere Zugeständnisse zu machen, als gut ist, ohne zu bedenken, dass es allerdings berechtigt und ersprießlich ist, wenn die vaterländische Gesinnung der Jugend genügend genährt und gepflegt wird, dass es aber leicht verhängnisvoll wirken kann, wenn man aus missverstandenem Patriotismus darin ein Übriges thun zu müssen glaubt.

Entschieden falsch ist die von vielen vertretene Ansicht, dass heutzutage der Patriotismus in der Schule, besonders durch den Gesichtsunterricht, mehr gepflegt werden müsse als früher. Weit mehr Berechtigung hätte diese Ansicht zu einer Zeit gehabt, als wir als

Nation noch im Werden begriffen waren, als es das erst zu erringen galt, was wir jetzt blos zu wahren und zu erhalten haben. Damals lag die Gefahr noch ferne, dass die besondere Berücksichtigung des Patriotischen bei der Erziehung auch zu nationaler Überhebung führen könne. Täuschen wir uns ja nicht durch die Annahme, dass es blos französische Eigenthümlichkeit sei, zu dieser Überhebung zu neigen, dass aber der Deutsche vollkommen sicher vor ihr sei und ihr nicht ebenso gut verfallen könne, wie jede andere Nation. Vielmehr hat jedes Volk, das zu einer hervorragenden politischen Machtstellung gelangt ist, mit dieser Gefahr zu rechnen, und wenn zumal eine Nation so sehr unter das Zeichen des Mars getreten ist wie die unsrige, so ist dringend zu befürchten, dass auch die Erziehung bei derselben unter das gleiche Zeichen oder, was unter Umständen dasselbe sagen will, unter das Zeichen des Krebses tritt. Vor dieser Gefahr zu warnen, ist nicht minder patriotische Pflicht, als die gehörige Pflege der Vaterlandsliebe der Jugend zu verlangen.

Von einer wahren und berechtigten Vaterlandsliebe kann nur in so weit die Rede sein, als sie mit dem Kosmopolitismus in Einklang steht. Wenn man dies ausspricht, muss man freilich auf den Vorwurf gefasst sein, man komme mit einer veralteten Theorie aus dem vorigen Jahrhundert, die sich mit den Forderungen des Patriotismus gar nicht vertrage. Es gibt allerdings, wie es eine falsche Vaterlandsliebe gibt, auch einen falschen Kosmopolitismus, und dieser lässt sich freilich nicht mit dem Patriotismus in Einklang bringen. Wer sich in einseitiger Vorliebe für das Ausländische blind und ungerecht gegen die Anerkennung des guten Einheimischen verschließt, kann freilich keinen Anspruch auf den Namen eines Vaterlandsfreundes machen. Eine andere Frage aber ist es, ob das Weltbürgerthum, für welches Herder, Schiller und viele ihrer großen Zeitgenossen begeistert waren, nunmehr in das Gebiet müßiger Träume zu verweisen ist, oder ob es gerade in seinem Princip bleibende Berechtigung und Aussicht für die Zukunft auf immer größere Verwertung für die Praxis besitzt. Für das letztere spricht, dass es unserer Zeit nicht an mancherlei kosmopolitischen Bestrebungen und Einrichtungen fehlt, wenn man auch heutzutage die Bezeichnung kosmopolitisch oder weltbürgerlich durch das Wort international zu ersetzen pflegt. Dahin gehören beispielsweise die Genfer Convention, der Weltpostverein, die Congresse der Freunde des allgemeinen Weltfriedens, die internationalen Versammlungen von Vertretern der Wissenschaft sowie der Verein für ethische Cultur. Daneben gibt es freilich auch internationale Bestrebungen bedenklicher Art.

Es ist häufig ausgesprochen worden, dass die Anerkennung des kosmopolitischen Princips die Gefahr in sich schließe, dass man dem Patriotismus diesem Principe gegenüber leicht die untergeordnetere Bedeutung beilegen werde. Hierauf kann man nur erwidern: Allerdings muss man, sobald man dem Kosmopolitismus überhaupt seine Berechtigung zugesteht, ihn damit auch dem Patriotismus gegenüber entschieden als das Höhere anerkennen, eine Gefahr aber liegt darin keineswegs. Wer dies leugnen will, mag bedenken, wie er sich damit zu dem Principe des Christenthums stellt. Denn das Christenthum ist unzweifelhaft kosmopolitisch. Wenn es uns gebietet, unsere Nächsten zu lieben wie uns selbst, so will es dabei ganz gewiss nicht, dass wir vorher erst fragen, welcher Nation oder welchem Glaubensbekenntnisse die einzelnen unter unseren Nächsten angehören, sondern die weltumfassende Ethik des reinen Christenthums gestattet uns nicht, uns bei ihrer Befolgung hinter Klauseln zu verschanzen. Dadurch aber, dass man den Kosmopolitismus als das Höhere anerkennt, erleidet der Patriotismus in Wirklichkeit keine Einbuße, sondern dieser erscheint nur in einem reineren und höheren Lichte. Denn beide sind keineswegs unvereinbare Gegensätze, und nicht mit dem Patriotismus an und für sich ist die kosmopolitische Weltanschauung unverträglich, sondern blos mit seinen Auswüchsen und Verirrungen. Alles, was wir von rein menschlichem Standpunkte verwerflich finden, können wir auch von echt vaterländischem Standpunkte aus nimmermehr gut heißen. Die Berücksichtigung dieser Grundsätze ist von großer Wichtigkeit für den Geschichtsunterricht.

Unser gegenwärtiger Geschichtsunterricht steht jedoch oft wenig in Einklang mit ihnen. Wer diesen Unterricht unbefangen beurtheilt, wird sich kaum der Erkenntnis verschließen können, dass derselbe der Hauptsache nach auf eine Verherrlichung der deutschen Waffenthaten, besonders in der neuesten Geschichte hinausläuft. Wer ferner die neueste pädagogische Literatur über diesen Gegenstand verfolgt, dürfte mir vielleicht darin zustimmen, dass die Familie Chauvin nicht etwa blos in Frankreich verbreitet ist, sondern dass sie auch in unserem lieben Vaterlande zahlreiche Vettern besitzt, wenn diese auch urgermanische Namen tragen, und wenn sie auch das Volk, das allein berufen sein soll, an der Spitze der Cultur voranzuschreiten, statt auf der linken, auf der rechten Seite des Rheines erblicken. Die Geschichte hat an dem Beispiele Frankreichs gezeigt, wie verhängnisvoll es für ein Volk werden kann, wenn es das militärische Übergewicht und auch die geistige Hegemonie über die anderen gewissermaßen als sein Recht

für sich beansprucht. Trotzdem fehlt es auch bei uns nicht an Leuten, die zu der Ansicht neigen, dass die Mission, die sich einst Frankreich angemaßt habe, von Rechtswegen eigentlich dem deutschen Volke zukomme. Hüten wir uns eine so bedenkliche Erbschaft antreten zu wollen Jede Nation hat das Recht und die Pflicht, von der anderen das Noli turbare circulos meos! zu verlangen; aber bei dieser Forderung muss es auch sein Bewenden haben. Jedes Volk, das sich darauf beschränkt, besitzt dadurch eine sicherere Bürgschaft für sein nationales Gedeihen im Inneren wie für seine Sicherheit nach außen, als wenn es mehr beansprucht. Wer darüber hinausgeht, verstößt gegen das Princip der Parität, auf dessen Erhaltung alle modernen Völker mit Recht bedacht sind, und gefährdet dadurch die wahren Interessen seines eigenen Vaterlandes.

Mit Recht wird gegenwärtig für den Geschichtsunterricht verlangt, dass die vaterländische Geschichte in den Vordergrund gestellt wird und dabei auch unsere neueste Geschichte nicht zu kurz kommt, die früher, besonders an unseren Gymnasien, oft der alten Geschichte gegenüber arg vernachlässigt worden ist. Sollen wir aber darin einen unbedingten Fortschritt erblicken, so ist sorgfältig darauf zu halten, dass die Gefahren, die dabei nahe liegen, vermieden werden. Vor allem ist wie beim Geschichtsunterrichte überhaupt, so besonders bei der Behandlung unserer neuesten Geschichte ernstlich Sorge zu tragen, dass der Schüler nicht dazu verleitet werde, in glücklichen kriegerischen Erfolgen die Krone der Errungenschaften menschlicher Cultur zu sehen, sondern durch den ganzen Geschichtsunterricht das lebendige Bewusstsein gewinne und niemals verliere, dass die Menschheit wie die einzelnen Nationen höhere und segensreichere Aufgaben zu lösen haben. Demgemäß hat auch der Geschichtsunterricht dem Schüler ebensowol die trauernde wie die siegreiche Germania vorzuführen; denn nicht selten redet die erstere eine beredtere Sprache als die letztere. So ist beispielsweise die Geschichte der sittlichen Wiedergeburt Preußens und Deutschlands, welche den deutschen Freiheitskriegen vorausging, noch unterrichtender für Geist und Herz als die Geschichte dieser Kriege selbst. Über der Schilderung kriegerischer Ereignisse darf das nicht zu kurz kommen, was das deutsche Volk auf den verschiedenen Gebieten friedlicher Arbeit Bedeutendes für die Cultur geleistet hat, und bei der Darstellung der politischen Wandlungen ist die Wechselwirkung sorgfältig zu berücksichtigen, die Culturgeschichte und politische Geschichte aufeinander ausüben. Aber wie man bei der Schilderung der Kriege, die Deutschland geführt hat, die

strengste Objectivität walten lassen muss, so ist auch in der Behandlung dessen, was es Großes in den Werken des Friedens geleistet hat, darauf zu achten, dass darüber die Verdienste des Auslandes um die allgemeine menschliche Cultur nicht unterschätzt, sondern nach Gebür gewürdigt werden. Gewiss nicht ohne Grund ist es oft als eine löbliche Eigenschaft der Deutschen hervorgehoben worden, dass sie sich nicht gegen die Anerkennung des Guten bei anderen Nationen verschlossen haben, sondern eifrig bestrebt gewesen sind, von diesen zu lernen. Freilich ist auch die mit dieser Eigenart des deutschen Wesens verbundene und noch öfter gerügte Schattenseite nicht zu verkennen, dass bei uns das Einheimische dem Ausländischen gegenüber nur allzu oft unterschätzt und seine gehörige Pflege vernachlässigt worden ist. Jedenfalls aber haben wir uns davor zu hüten, dass bei dem gegenwärtig herrschenden Bestreben, diese Schattenseite aufzuheben, nicht auch das Gute und Berechtigte verloren gehe, das in der erwähnten deutschen Eigenschaft liegt, und dass keine chinesische Mauer zwischen heimische und ausländische Cultur geschoben werde.

Mit der Forderung, dass das vaterländische Element jetzt mehr als früher in der Schule zu pflegen sei, hängt auch die zusammen, dass der Geschichtsunterricht den Weg von Sedan aus rückwärts nach Thermopylä zu nehmen habe. Allerdings trägt die sogenannte regressive Methode beim Geschichtsunterrichte — der es schon vor Zeiten nicht an Anhängern gefehlt hat, die sie in Verkennung des Umstandes, dass das räumlich oder zeitlich Naheliegende durchaus nicht immer auch das geistig Naheliegende für den Schüler ist, nicht etwa blos bei Wiederholungen, sondern zur Einführung in die Geschichte anzuwenden suchten — schon durch ihre Unnatur die Bürgschaft in sich, dass sie niemals allgemeine Anwendung finden wird. Wie wollte z. B. jemand dem Schüler die französische Revolution zum Verständnisse bringen, ohne dass dieser die Vorgeschichte derselben kennt? Auch hat weder Salzmann noch sonst einer der Vertheidiger jener Methode dieselbe rein durchzuführen vermocht. Allein das bildet kein Hindernis, dass sie trotzdem zu bedenklichen Experimenten auf Unkosten der Jugend führen kann und bereits dazu geführt hat.

Überhaupt neigt unsere moderne Pädagogik in hohem Grade dazu, statt unerschütterlich an der von den Reformatoren unseres Erziehungswesens als allein naturgemäß und darum für alle Zeit maßgebend erkannten und nachgewiesenen Grundlage aller Pädagogik festzuhalten, den Sonderinteressen verschiedenster Art, die mit Forderungen an die Schule herantreten, die weitestgehenden Zugeständnisse zu machen, ohne

sich darüber klar zu werden, wie sehr diese Forderungen oft in Widerspruch mit jener Grundlage stehen. Selbst Forderungen unserer größten und vorurtheilsfreisten Pädagogen, müssen es sich gefallen lassen, in den Dienst von Sonderinteressen gestellt zu werden, und manche dieser Forderungen eignen sich ganz vortrefflich dazu, allerdings nur soweit, als man sie gründlich missversteht. So passt u. a. die Forderung Diesterwegs: Unterrichte culturgemäß! ganz ausgezeichnet für alle diejenigen, welche die Ansprüche, die durch das Heerwesen, die Politik, die Bureaukratie und ähnliche Factoren, die auf unser jetziges Culturleben hervorragenden Einfluss ausüben, an die Schule gestellt werden, vollkommen zu befriedigen suchen. Nur muss man dabei übersehen, dass jene Forderung Diesterwegs nur die secundäre ist, die nur insoweit Berechtigung hat, als sie sich mit einer höheren in Einklang bringen lässt, dass er ihr die andere: Unterrichte naturgemäß! vorangestellt hat. Darüber aber, nach welcher Seite hin wir uns zu entscheiden haben, wo ein (allerdings blos scheinbarer *) Conflict zwischen Natur und Cultur stattfindet, lässt uns Diesterweg nicht im mindesten in Zweifel: „Was naturwidrig ist, ist verwerflich, wenn es auch noch so sehr culturgemäß wäre; je mehr das Culturgemäße mit dem Naturgemäßen übereinstimmt, desto edler, vortrefflicher und einfacher ist die Gestaltung des Lebens.“

Wir dürfen uns angesichts der gegenwärtigen Verhältnisse nicht dabei beruhigen, dass wir uns sagen: Die Principien der Entwickelungspädagogik sind ja doch nicht rein zur Geltung in der Schule zu bringen, solange uns nicht der Staat bei ihrer Durchführung kräftig unterstützt. Denn wenn es dahin kommen sollte, müssten erst Verhältnisse eintreten, die wir nicht für unser Vaterland herbeiwünschen können. Die Erfahrung hat nämlich gelehrt, dass Unterrichtsgesetze liberaler Richtung nur dann zu Stande kommen, und dass man sich überhaupt von oben her nur dann der Ansicht zuneigt, dass reine, von Sonderrücksichten freie Menschenbildung nicht nur im Interesse der Individuen, sondern auch in dem des Staates liegt, wenn ein großes nationales Unglück eingetreten ist. Das hat sich in Österreich nach 1866 und in Frankreich nach 1871 gezeigt, und als König Friedrich Wilhelm III. erklärte: „Zwar haben wir an Flächenraum verloren; zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen sorgen, dass wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen, und deshalb ist es mein ernster Wille,

*) Da zwischen Natur und wirklicher Cultur kein Widerstreit besteht.

dass dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde“, da waren die erschütternden Schläge von Preußisch-Eylau und Friedland vorausgegangen und noch in frischer Erinnerung. Anstrengungen zur Verbesserung der Schulen dagegen, die in Zeiten des Glückes unter der Ägide des Staates gemacht werden, führen nicht leicht zu einer principiellen Änderung im Schulwesen. Dafür sprechen z. B. die zahlreichen Bände über die Verhandlungen der Directorenversammlungen in den Pronvinzen des Königreiches Preußen. Nicht etwa, dass die Ergebnisse dieser Verhandlungen nicht sehr lehrreich wären; aber man wird sich hüten müssen, in ihnen deshalb, weil so viele Köpfe dazu beigetragen haben, einen Kanon pädagogischer Weisheit zu erblicken, nach dem man sich vertrauensvoll richten dürfe. Dem steht die Rücksicht auf das „historisch Überlieferte“ zu sehr im Wege, und zu diesem historisch Überlieferten gehört in erster Linie das „Einpauken,“ über dessen Begünstigung so viele Lehrer an den Gymnasien bittere Klage führen, wenn auch der „fest einzuprägende“ Stoff einige Beschränkung erfahren hat. Dazu kommt noch die Rücksicht auf mancherlei „zeitgemäße“ Anforderungen, die an die Schule gestellt werden, Ansprüche, die zwar mit der Pädagogik an und für sich gar nichts zu schaffen haben, sich aber besonderer Begünstigung erfreuen. Treten, wie es bei solchen Versammlungen nicht fehlen kann, Meinungsverschiedenheiten ein, so liegt es nicht ferne, dass man den verschiedenen Ansichten „Rechnung zu tragen“ sucht und dabei manchmal zweierlei Dinge als gleichberechtigt für die unterrichtliche Verwertung anerkennt und nebeneinander berücksichtigt wissen will, die sich gegenseitig völlig ausschließen. Daher ist es nicht wunderbar, wenn mitunter die Resultate der gemeinschaftlichen Arbeit bei solchen Conferenzen eine glänzende Illustration zu dem Ausspruche des alten Bias von Priene bilden: „Mehrere machen es schlimm.“

Dazu aber, dass sobald eine Verbesserung unseres gesammten Schulwesens auf einheitlicher Grundlage, die den Anforderungen der entwickelnden Pädagogik entspräche, nach dem Plane eines Einzelnen durch den Staat durchgeführt werde, ist noch viel weniger Aussicht. Ein solcher Plan muss es sich gefallen lassen, von den verschiedensten Seiten aus darauf hin geprüft zu werden, wie weit er zu all den besonderen Ansprüchen passt, die an die Schule gestellt werden, aber oft den einfachsten Grundsätzen einer naturgemäßen Pädagogik geradezu zuwider laufen.

Vor einigen Jahren sandte mir ein in der pädagogischen Literatur bekannter Schriftsteller, der kurz nachher, obwol kein Preuße, mit

zu der Berliner Conferenz für Reform des höheren Schulwesens hinzugezogen wurde, einen sorgfältig ausgearbeiteten Plan zur Verbesserung des deutschen Schulwesens auf gemeinsamer Grundlage zu. Er hatte an hoher Stelle in dem Staate, der für Änderungen im Schulwesen als besonders maßgebend in Deutschland betrachtet wird, Sympathien gefunden und dort lebhaftes Interesse für seine pädagogischen Reformpläne zu erregen gewusst. Seinen Entwurf gedachte er nachher an dieser Stelle einzureichen. Er bat mich, zuvor seine Arbeit gründlich durchzusehen und ihm etwaige Ausstellungen mitzutheilen, die ich daran zu machen habe. Ich legte bei Rücksendung seines Entwurfes eine Reihe von Bemerkungen von mir bei. Meine Anmerkungen bezogen sich besonders auf Stellen, wo er dem Militarismus und anderem, was sich einer ähnlichen Beliebtheit wie dieser erfreut, nach meinem Dafürhalten zu starke Zugeständnisse gemacht hatte. Er war mir sehr dankbar für meine Bemühung; ich weiß jedoch nicht, wie weit er meine Notizen berücksichtigt hat. Jedenfalls will ich nicht behaupten, dass ihre Berücksichtigung dazu beitragen konnte, seinen Entwurf an maßgebender Stelle mundgerechter zu machen. Wie es ihm aber mit seiner Arbeit erging, das zu schildern, will ich Vater Goethe überlassen.

Es hatt' ein Knab' eine Taube zart,
Gar schön von Farben und bunt,
Gar herzlich lieb, nach Knabenart,
Geätzet aus seinem Mund.

Da lebte nicht weit ein Alt-Fuchs herum,
Erfahren und lehrreich und schwätzig darum.

„Muss meinem Fuchs doch mein Täubelein zeigen!"
Er lief und fand ihn strecken in Sträuchen.
„Sieh, Fuchs, mein lieb Täublein, mein Täubchen so schön!
Hast du dein' Tag' so ein Täubchen gesehn?"

Zeig' her! — Der Knabe reicht's. — Geht wohl an;
Aber es fehlt noch manches dran.
Die Federn, zum Exempel, sind zu kurz gerathen. —
Da fing er an, rupft' sich den Braten.
Der Knabe schrie. — Du musst stärkre einsetzen,
Sonst ziert's nicht, schwinget nicht. —
Da war's nackt — Missgeburt! — und in Fetzen.
Dem Knaben das Herze bricht.

Man wird vielleicht einwenden, das passe nicht so ganz; denn es handle sich nicht um einen, sondern um mehrere Füchse, die zu derartigen kritischen Gerichten herangezogen würden; auch sei es nicht die Kürze der Federn, sondern vielmehr die Stärke der Schwingen,

woran diese Füchse Anstoß zu nehmen pflegten. Das mag sein; aber der Hauptsache nach trifft auch hier die Goethesche Parabel zu.

Angesichts all der Hindernisse, die gegenwärtig einer gedeihlichen Fortentwickelung unseres Schulwesens entgegenstehen, erwächst der deutschen Lehrerschaft die verschärfte Pflicht, die Grundsätze der Männer, denen unsere Pädagogik ihr Höchstes und Bestes verdankt, rein und von allen Nebenrücksichten ungetrübt zu erhalten und kräftig zu fördern, wenn nicht der Fortschritt der deutschen Pädagogik der Richtung verfallen soll, die der Krebs zu gehen pflegt. Jede der vielfachen Anforderungen, die gegenwärtig an die Schule herantreten, ist daraufhin zu prüfen, ob sie auch den Principien einer vorurtheilsfreien Pädagogik entspricht, und wenn sie ihnen entspricht, ob sie nicht auf Kosten anderer Ansprüche, denen die naturgemäße Pädagogik zu genügen hat, zu stark in den Vordergrund gestellt wird. Auf eine wirklich unbefangene Prüfung in dieser Hinsicht ist wol nur dann zu rechnen, wenn man sich allgemein wieder mit Entschiedenheit den Quellen zuwendet, aus denen unsere Pädagogik in ihrer Blütezeit ihr frisches und kräftiges Leben empfangen hat. Der Umstand, dass gegenwärtig die Vertrautheit mit diesen Quellen im allgemeinen in der Lehrerwelt fehlt, ist noch verhängnisvoller für unser jetziges Schulwesen und trägt noch mehr zu dessen Gebrechen bei, als alle die vorerwähnten Ursachen. Freilich hängen auch diese mit der weitverbreiteten Unkenntnis der Originalwerke zusammen, von denen die pädagogische Wissenschaft ausgegangen ist. Wie weit man sich wirklich von diesen Quellen entfernt hat, beweist am augenfälligsten die Thatsache, dass oft nicht blos von Laien, sondern auch von Schulmännern Anforderungen an die Schule gestellt werden, die mit den elementarsten Sätzen der entwickelnden Pädagogik in schroffem Widerspruch stehen. Es ist ein verhängnisvoller Irrthum, in dem viele befangen sind, dass unser ganzes Schulwesen bereits von dem Geiste Pestalozzi's durchdrungen sei, und dass unsere ganze jetzige Pädagogik, wenigstens in der Hauptsache, auf den Schultern Pestalozzi's stehe. Um die Saaten zur Reife zu bringen, die von echt reformatorischen Geistern ausgestreut worden sind, bedarf es nicht blos Jahre: oft genügen selbst Jahrhunderte nicht dazu. Man bedenke nur, wie weit, und zumal in welch wesentlichem Stücke, wir noch von dem entfernt sind, was bereits von Comenius angestrebt wurde. Es würde gewiss von großer Befangenheit zeugen, wollte man die Lehrer davor warnen, sich ernstlich mit dem vertraut zu machen, was die Pädagogik nach der Zeit Pestalozzi's geleistet hat. Aber nicht minder einseitig wäre es zu glauben, dass man, wenn man

die pädagogische Theorie derjenigen erfasst habe, die von Pestalozzi ausgegangen sind, damit auch diesen selbst genügend erfasst habe, und dass die Bekanntschaft mit seinen Nachfolgern die Vertrautheit mit ihm selbst überflüssig mache. Wer in irgend einer Wissenschaft wirklich Bedeutendes erreichen, wer gerade das Wesentliche in ihr gründlich erfassen und sich nicht durch ihr Beiwerk von der Hauptsache abziehen lassen will, muss immer und immer wieder auf die Arbeit der Männer zurückgehen, die wahrhaft reformatorisch und bahnbrechend in ihr gewirkt haben. Bei den Entdeckern auf wissenschaftlichem Gebiete tritt uns das, was das Treibende und Belebende in der Wissenschaft ausmacht, noch in voller idealer Jugendfrische entgegen und kann darum seinen eigenthümlichen Reiz auf empfängliche Gemüther nicht wol verfehlen, während es uns, wenn wir es erst aus zweiter oder dritter Hand empfangen, leicht farblos und abgeblasst erscheint. Wer nur bei den Kleinmeistern einer Wissenschaft zur Schule gehen will, verliert leicht das Organ, um zu erkennen, worauf es hauptsächlich ankommt. Durch den höheren und freieren Gesichtspunkt, den uns das Studium der Meister eröffnet, gewinnt auch das an sich Kleine Bedeutung und Interesse, während sich unter der Behandlung derjenigen, die an Äußerlichkeiten haften, statt in den Geist und das Wesen der Wissenschaft einzudringen, selbst das Große verflacht.

Wenn man bei denen, die der Ansicht zuneigen, dass Pestalozzi für unsere Zeit nicht mehr recht maßgebend sei, nachforscht, worauf besonders diese Meinung beruht, so kann man von ihnen hören, dass unsere Zeit vor allem praktische Schulmänner bedürfe, dass aber Pestalozzi — soviel wenigstens wissen sie doch von ihm! — ein höchst unpraktischer Mann gewesen sei, und deshalb, meinen sie, könne man für die Praxis nicht sonderlich viel von ihm lernen. Allein so liegt die Sache durchaus nicht. So wenig sich Pestalozzi für seine Person mit dem praktischen Leben abzufinden wusste, so streng realistisch zeigt er sich in seiner Theorie. Das hat kaum wol jemand schärfer und nachdrücklicher hervorgehoben als Diesterweg, dem gewiss niemand eine außergewöhnliche praktische Begabung absprechen wird. Zu denen, die sich nach dem oben angeführten Ausspruche dadurch, dass sie die Ideen unabhängig von ihrer Anwendung prüften, besonders hoch in der Theorie erhoben, gehört Pestalozzi in erster Linie. Man beachte wol, dass es in jenem Satze heißt, „von ihrer Anwendung", und nicht etwa: von ihrer Anwendbarkeit. Eben darum vielmehr, weil man in der Erziehung und dem Unterrichte von jeher dazu geneigt hat, der Natur Gewalt anzuthun, die Methode Pestalozzi's aber jeden Zwang

gegen die Natur ausschließt, muss dieselbe für alle gesunde Schulpraxis maßgebend bleiben. Wer für einen bestimmten Zweck, welcher es auch sein mag, raschere und unmittelbarere Erfolge erreichen will, als sie auf der von Pestalozzi geforderten Grundlage möglich sind, kann solche Erfolge allerdings erreichen; aber er wird dann nur verkümmerte Treibhausfrüchte erzielen und versündigt sich so durch willkürliche Eingriffe in die normale Entwickelung der Jugend gegen Ansprüche, welche die Natur selbst an den Lehrer und Erzieher stellt.

Fragen wir ferner, woran es liegt, dass so vieles, was Pestalozzi für das Erziehungswesen angestrebt hat, heute noch ein Ideal geblieben ist und es wol auch noch lange bleiben wird, so werden wir finden, dass dies nicht hauptsächlich an den Schwierigkeiten der Ausführung an sich liegt. Freilich fehlt es auch an solchen Schwierigkeiten nicht; denn die Lehre Pestalozzi's wird zu ihrer Verwertung immer denkende Praktiker verlangen; eine pädagogische Theorie aber, die den Lehrer von selbständigem Nachdenken entbindet, kann es selbstverständlich nicht geben. Allein mehr noch als die Eigenschaften des Verstandes kommen dabei die des Charakters in Betracht. Denn was dem Fortgange des von Pestalozzi begonnenen Werkes am meisten im Wege steht, sind entschieden die Sonderinteressen. Diese üben nicht nur einen mehr als bedenklichen Einfluss auf die Unterrichtspraxis; auch die Lauterkeit der pädagogischen Theorie in der heutigen Fachpresse wird oft durch sie geschädigt. Das bildet einen anderen Grund, weshalb es von größter Wichtigkeit ist, weit mehr, als es gegenwärtig geschieht, auf die Männer zurückzukommen, die wahrhaft bahnbrechend für die Pädagogik gewirkt haben. Denn es ist nicht nur ihre Theorie, die sie uns in ihren Werken hinterlassen haben; sondern auch ihre Charaktere prägen sich lebhaft darin aus und bieten uns Vorbilder dafür, wie man treu und unerschütterlich an den Aufgaben der Pädagogik festzuhalten hat, ohne sich durch Nebenrücksichten beirren zu lassen. Gerade dadurch besitzen diese Werke einen besonderen Wert für unsere Zeit, die nur zu oft übersieht, wie wenig die bloße Verstandsthätigkeit genügt, um Ersprießliches für die Allgemeinheit zu wirken, und wie sehr die Lauterkeit und Entschiedenheit des Charakters hierzu nothwendig ist.

Nicht zu den geringsten Vorzügen jener Werke gehört auch der, dass sie nicht durch die Anwendung von unnöthigen philosophischen Kunstausdrücken entstellt sind, und dass sie dadurch frischer und unmittelbarer auf den Leser zu wirken vermögen. Das scheint allerdings ein mehr äußerlicher Vorzug zu sein, ist aber in Wirklichkeit

von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Reinheit und Lauterkeit der Wissenschaft. Nicht dadurch nützen wir der Wissenschaft, dass wir ihr ein besonderes Gepräge durch den Ausdruck zu verleihen trachten, sondern dadurch, dass wir nicht allein ernstlich nach der Wahrheit streben, sondern auch mit redlichem Eifer für dieselbe zu überzeugen suchen: dazu aber ist Klarheit und Einfachheit in der Form ein wesentliches Erfordernis. Diese verträgt sich sehr wol mit Tiefe des Gehaltes, und selbst die höchsten Wahrheiten lassen sich in einfacher Form darstellen. Die Sucht hingegen, sich durch den Gebrauch besonderer Schulausdrücke, mit denen früher hauptsächlich in der Philosophie oft grober Unfug getrieben wurde, mit einem wissenschaftlichen Nimbus zu umgeben, von der man sonst so ziemlich abgekommen ist, während sie fast nur noch in der Pädagogik ein bedenkliches Nachleben fristet und hier noch ihre Orgien feiert, schädigt das Gedeihen der Wissenschaft. Denn solche Ausdrücke bieten denen, die einen Sport mit ihrer Anwendung treiben, nicht nur ein vortreffliches Mittel, die Unklarheit ihrer Gedanken zu verbergen, sondern auch dazu, längst Bekanntes als etwas ganz neu Entdecktes zu verkünden und Irrthum für Wahrheit zu verbreiten. Übrigens bedarf jeder neu aufkommende technische Ausdruck selbstverständlich erst der Erläuterung oder Umschreibung, um allgemein verstanden zu werden, und das spricht gewiss nicht für die unbedingte Nothwendigkeit solcher Ausdrücke. Auch kann man bei denen, die sich ihrer wenig oder gar nicht bedienen, die Beobachtung machen, dass sich ganz wol ohne dieselben auskommen lässt. So gebraucht z. B. Diesterweg niemals das Wort Apperception, das übrigens nicht etwa von Herbart herrührt, sondern älteren Ursprungs ist. Den seelischen Vorgang aber, den man mit diesem Worte bezeichnet, weiß er sehr wol zu erörtern und die rechte Benutzung dieses Vorganges für den Unterricht ganz vortrefflich auseinanderzusetzen, und beides in überaus einfachen Worten.

Das ist aber gerade für die Pädagogik, deren Ergebnisse doch möglichst allgemein, und nicht nur für die Lehrer, leicht zugänglich sein sollten, von besonderer Wichtigkeit. Darum wäre es kein geringer Vortheil, wenn man es erreichte, die jetzige Pädagogik ganz von der herrschenden Modekrankheit zu befreien.

Nicht zum geringsten Theil beruht wol auch die Thatsache, dass viele von dem unmittelbaren Studium Pestalozzi's absehen, darauf, dass sie seine Lehre aus dem Grunde nicht für wissenschaftlich genug halten, weil er sie nicht in ein festgeschlossenes System gebracht

habe. Diese Ansicht ist aber nur insofern begründet, als Pestalozzi bei seinen Ausführungen nicht nach Art des geborenen Logikers Glied an Glied bis zu Ende der Schlusskette mit strengster Consequenz aneinander reiht, sondern nach echter Genieweise seine Ideen aphoristisch und sprungweise vorzubringen pflegt und darum mehr als kaum irgend ein anderer Schriftsteller zwischen den Zeilen zu lesen gibt. Wer aber aus diesem Grunde dazu neigt, seine „Nachforschungen“ oder die „Abendstunde eines Einsiedlers“ voreilig für ein ganz verworrenes Machwerk zu erklären, wie es schon viele von Pestalozzi's Zeitgenossen gethan haben, liefert dadurch nur einen Beleg für die Wahrheit, die in dem Dichterworte liegt:

Was Ohnmacht nicht begreift, sind Träumereien!

Wer sich dagegen nicht scheut, seiner Lehre auf den Grund zu gehen, wird Gelegenheit finden, ihre innere Einheit und innere Abgeschlossenheit zu bewundern und bei tieferem Eindringen das innere logische Band schwerlich vermissen, auch wo das äußere fehlt. Darum kann sich ein denkender Leser das System, das in seiner Lehre liegt, von selbst construiren, und für einen solchen hat die Besonderheit Pestalozzi's einen eigenartigen Reiz, den kein Commentator, auch der geschickteste nicht, ersetzen kann. Deshalb drang auch Diesterweg, der es verstand Pestalozzi zu erklären, wie nicht leicht ein zweiter, nachdrücklich darauf, dass man sich auf keinen Auszug aus Pestalozzi beschränke, sondern vor allem den Mann aus seinen Werken selbst kennen lerne. Die deutsche Lehrerschaft ist freilich großentheils weit davon abgekommen, von der Wichtigkeit dieser Mahnung Diesterwegs überzeugt zu sein. Fehlt es doch sogar unter den Leitern des deutschen Schulwesens und unter den Wortführern über pädagogische Wissenschaft nicht an solchen, die Pestalozzi so gut wie gar nicht kennen. Wer aber ernstlich erwägt, wie sehr unsere jetzige Pädagogik nicht allein in der Praxis, sondern theilweise auch in der Theorie in Widerspruch zu der naturgemäßen Pädagogik steht, wird sich der Überzeugung kaum verschließen können, dass die Worte, mit denen Pestalozzi, seinem Lebenswerke getreu bis in den Tod, dasselbe seinen Zeitgenossen noch in seinem Schwanengesange ans Herz legt, für unsere Zeit noch erhöhte Bedeutung haben: „Werfet wenigstens das Ganze meiner Lebensbestrebungen nicht als einen Gegenstand weg, der schon abgethan, keiner weiteren Prüfung bedürfe. Es ist wahrlich noch nicht abgethan und bedarf einer ernsten Prüfung ganz sicher, und zwar nicht um meiner und meiner Bitte willen.“

Das Solarium,

ein Apparat zur Darstellung der scheinbaren Bewegung der Sonne um die Erde und ihrer Wanderung durch die 12 Zeichen des Thierkreises; einstellbar für jeden Ort vom Äquator bis zum Nordpol*);

*entworfen von Director **A. Goerth**-Insterburg.*

Die Ehre dieser Erfindung gebürt nicht mir, sondern unserem Altmeister **Diesterweg.** In seinem bekannten Werke „Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie" leitet er die Lehrer an, beim Unterrichte in mathematischer Geographie über einen runden Tisch, der die Erdscheibe mit unserem Horizont darstellen soll, Reifen zu spannen, durch welche die scheinbare Bahn der Sonne, des Mondes und der Sterne am Himmelsgewölbe klar gemacht werden kann. Mit Recht sagt er dabei: „Wer nur gelernt hat, sich die Himmelserscheinungen an Zeichnungen vorzustellen, kennt sie nicht. Desgleichen: wer sie zuerst an Zeichnungen gelernt hat, findet fast unüberwindliche Schwierigkeiten, die Vorstellungen auf den Himmel zu übertragen. Darum muss man mit wirklichen Beobachtungen, mit dem Himmel selbst beginnen." Die Anschauung, welche durch die über einen runden Tisch gespannten Reifen vermittelt wird, ist trefflich geeignet, die Schüler und Schülerinnen zur Beobachtung der Erscheinungen am Himmel anzuleiten; aber sie genügt nicht, um ihnen die Erscheinungen für andere Orte, namentlich für die Gegenden am Nordpol und unter dem Äquator klar zu machen. Auch kann man dabei nicht die Wanderung der Sonne und des Mondes durch die 12 Zeichen des Thierkreises veranschaulichen; denn dazu ist's, wie Diesterweg hervorhebt, durchaus nothwendig, dass „die Lage der Wendekreise und des Äquators zur Tischebene immer dieselbe bleibt, während die Ekliptik (und mit ihr der 20 Grad breite Thierkreisgürtel) ihre Lage gegen dieselbe jeden Augenblick ändert".

---

*) Dieser Apparat kann zugleich als Lunarium benutzt werden, um die Bahn des Mondes, seine Phasen, seine Wanderung durch die 12 Zeichen des Thierkreises, sowie die Sonnenfinsternisse zur Zeit des Neumondes zu veranschaulichen.

Alle diese Mängel werden durch den von mir entworfenen Apparat vollständig beseitigt. Die Ringe, welche an demselben die scheinbare Sonnenbahn (resp. die Mondbahn) im Himmelsäquator, am 21. resp. 22. Tage eines jeden der 12 Monate, im Wendekreise des Krebses und im Wendekreise des Steinbocks darstellen, können sammt dem Meridiankreise, an dem sie angebracht sind, um die feststehende Erdscheibe schwingen. Indem man sie von Breitegrad zu Breitegrad stellt — die Grade sind, sowie die der Polhöhe vom Meridianbogen abzulesen — zeigt sich's, wie die Tage am 21. Juni nach Norden hin immer länger, am 22. December immer kürzer werden, bis zuletzt gegen den 70. Breitegrad hin die Sonne Tage und zuletzt Wochen hindurch gar nicht mehr untergeht und als die bleiche von Nebeln umschleierte Mitternachtssonne sichtbar wird. Unter 90 Grad nördlicher Breite — unter dem Nordpol — zeigt der Apparat klar, dass die Sonne vom 21. März bis zum 22. September 6 Monate über der Erde scheint, um dann für 6 Monate vom 22. September bis zum 21. März des nächsten Jahres ganz zu verschwinden. (Der Mond dort scheint $14^1/_2$ Tage ununterbrochen, um für $14^1/_2$ Tage ganz zu verschwinden.) Mit Hilfe einer kleinen Wachslichtflamme, die man die Ringe entlang führt, lassen sich die Erscheinungen sehr wirksam vorführen, so dass auch ein beschränktes Kind alles klar begreift und zur Beobachtung des Himmels und seiner Erscheinungen angeleitet wird. Um diese Anleitung noch zu erhöhen, habe ich für einen Ort in Mitteldeutschland an den Auf- und Untergangspunkten am 21. April, Mai und Juni (die ersteren entsprechen bekanntlich denen am 22. Juli und 21. August), ferner an denen am 21. October, November und 22. December in der Erdscheibe kleine Häuschen, Bäume und Kirchthürme angebracht. (Sie können in die Scheibe eingesteckt und nach Belieben entfernt werden.) Da dieselben für jeden Ort zwischen dem 45. und 55. Breitegrade passen, so kann jeder Lehrer diese Häuschen, Bäume u. s. w. je nach der Lage seines Wohnortes benennen und die Kinder damit sehr wirksam anregen, den Ost- und Westpunkt des Ortes, sowie die Auf- und Untergangspunkte für die einzelnen Jahreszeiten genau zu beobachten. Wenn man auf die Erdscheibe eine Sonnenuhr stellt — dieselbe muss für jeden Ort nach seiner Polhöhe zugeschnitten werden — so kann man mit Hilfe der Wachslichtflamme die Zeit genau so bestimmen, als ob die Sonnenuhr auf einem freistehenden Pfahle auf freiem Platze angebracht und von der wirklichen Sonne beleuchtet wäre.

Das Zenith wird am Meridian durch einen Stift mit gelbglänzendem Kügelchen dargestellt*), der Standpunkt des Erdbewohners durch einen kurzen Stift in der Mitte der Erdscheibe; zwei Stifte mit weißglänzenden Kügelchen bezeichnen den Nordpol und den Südpol des Himmelsgewölbes.

Wenn man den Apparat für den Äquatorialbewohner einstellt, so zeigt sich's, dass dieser Bewohner das ganze Jahr hindurch 12 Stunden Tag und 12 Stunden Nacht hat, dass der Mond demgemäß auch mit seinen Phasen an jedem Tage 12 Stunden sichtbar ist und für 12 Stunden untergeht, und dass die Dämmerung stets nur eine sehr kurze sein kann. Es zeigt sich ferner, dass für die Menschen dort die Sonne am 21. März und am 22. September mittags senkrecht im Zenith steht, dass der Schatten in der einen Hälfte des Jahres nach Norden, in der anderen nach Süden fällt. (Umschattige Menschen.)

Da in dieser Stellung die Ringe, welche die scheinbare Sonnenbahn bezeichnen, beim Umdrehen um die Erdscheibe ihre Stellung zu derselben nicht verändern — denn sie stehen alle zur Erdscheibe senkrecht — so kann man in dieser Lage die Wanderung der Sonne (resp. des Mondes) durch die 12 Zeichen des Thierkreises veranschaulichen.**) Mit Hilfe von Stiften wird um die Ringe vom Wendekreise des Steinbocks bis zu dem des Krebses der 20 Grad breite Thierkreisgürtel gelegt. Die Mittellinie in diesem Gürtel macht von außen die Ekliptik sichtbar. Innen ist der Gürtel in 12 Felder getheilt und mit den Bildern und Zeichen versehen, welche die 12 Sternbilder des Thierkreises anzeigen. Richtig eingestellt zeigt sich's, dass die kleine Sonnenscheibe am 21. März in das Zeichen des Widders tritt. Indem man nun die Ringe mit dem an ihnen befestigten Thierkreisgürtel langsam von Osten gegen Westen dreht, wird sichtbar, dass die Sonnenscheibe für den Erdbewohner (in der Mitte der Erdscheibe) einen Monat hindurch bis zum 22. April beim Aufgehen die Sterne im Sternbilde des Widders nach und nach verdecken muss. In derselben Weise kann man zeigen, wie sie die Sternbilder Stier und Zwillinge durchwandert, um sich am 21. Juni im Zeichen des Krebses nach Süden zu wenden.

*) Wenn der Apparat für die Nordpolargegend eingestellt werden soll, so muss dieser Zenithstift losgeschraubt werden, da der Nordpolarstift ins Zenith tritt.

**) Dies is nur in dieser Stellung möglich; aber diese Anschauung genügt vollständig für alle Orte.

(Daher Wendekreis des Krebses.) Durch beständiges langsames Drehen von Osten gegen Westen zeigt man die Wanderung durch alle folgenden Sternbilder bis zum Wendekreise des Steinbocks und ihre darauf folgende Bahn nach Norden hin bis zum Eintritt in das Zeichen des Widders. Wer diese Wanderung einmal recht anschaut, wird das Bild derselben nicht mehr vergessen.*)

Der Apparat ist hier von allen Lehrern und Lehrerinnen mit so aufrichtiger Freude begrüßt worden, dass ich ihn für alle Schulen mit gutem Gewissen empfehlen darf. Alle Collegen erklärten mir, dass sie ihn für Lehrerseminare und höhere Schulen für unentbehrlich halten. Leider beträgt der Preis 140 Mark. Bei fester Bestellung von 10 Apparaten kann er laut Mittheilung des Fabrikanten um 20% ermäßigt werden. Wenn man erwägt, dass für Physik Apparate, die noch mehr kosten, oft nur zu einem einzigen Experimente verwendet werden können, so müsste der hohe Preis bei einem Apparate, der wie der meinige Wochen und Monate hindurch Belehrung durch rechte Anschauung vermittelt, nicht als ein zu hoher erachtet werden.

Da ich vorläufig für meine Erfindung Musterschutz genommen habe, so bitte ich, Bestellungen direct an mich zu richten.

In meiner „Lehrkunst“ habe ich (v. S. 319 ab) dargelegt, wie man den Übergang der Anschauung der scheinbaren Bewegung der Sonne zu der wirklichen Bewegung der Erde um die Sonne vermitteln kann. Ich benutze zu diesem Zwecke einen alten Globus von 30 cm Durchmesser. Er ist auf seinem Gestelle so befestigt worden, dass seine feste Achse zur wagerechten Grundebene einen Winkel von 23½ Grad bildet. Auf diesem Globus sind auf ein und demselben Meridiane 5 kleine weiße Scheiben als Horizontalscheiben für 5 verschiedene Orte angebracht. Die erste Scheibe liegt in der Nähe des Nordpols, die zweite unter dem Breitegrade unseres Wohnortes, die dritte unter dem Äquator, die vierte unter dem dem

*) Ich habe den Apparat bisher etwa 40 Lehrern und Lehrerinnen und etwa 20 gebildeten Laien gezeigt und in seiner Anwendung vorgeführt. Die meisten meiner Zuhörer und Zuhörerinnen erklärten mir, dass sie über die Begriffe „Wendekreis“, „Thierkreis“ und noch viele andere erst jetzt die Anschauung erhalten haben. Sie haben die Begriffe ohne Anschauung wie ein todtes Capital im Gedächtnis aufbewahrt, ohne damit geistig arbeiten, denken zu können. Ein fein gebildeter Lehrer der Geographie, Dr. N., erklärte mir offen, dass er sich's nie habe vorstellen können, wie unter dem Äquator das Jahr hindurch beständig Tag- und Nachtgleiche herrschen könne.

Wohnorte entsprechenden südlichen Breitegrade, die fünfte in der Nähe des Südpols. Ein kleiner Stift in der Mitte jeder kreisrunden Scheibe bezeichnet den Standpunkt des Bewohners, dessen Horizont durch den Rand der Scheibe begrenzt wird. In einem verdunkelten Zimmer wird dieser so mit Scheiben versehene Globus durch den Schein einer guten Laterna magica beleuchtet. Dieselbe wird so eingestellt, dass der durch ihre Linse geworfene kreisrunde Schein genau die Peripherie des Globus umfasst. Dadurch wird an ihm die beleuchtete Hälfte scharf von der im Schatten liegenden geschieden. Man stellt nun die Achse des Globus so ein, dass sie der Stellung der Erde am 21. März, 22. September, 21. Juni und 22. December entspricht. Sobald man in diesen Stellungen gegenüber der feststehenden Sonne die Erdkugel langsam von Westen gegen Osten dreht, so lassen sich an allen 5 kleinen Horizontscheiben die Erscheinungen zeigen, welche an meinem „Solarium“ beobachtet worden sind. Nach dieser Vorbereitung geht man zum „Tellurium“ über.

Die Erdscheibe an meinem Solarium hat einen Durchmesser von 37 cm; der messingne Meridianring einen solchen von 38 cm. Die Schüler einer mäßig großen Classe können die Belehrung gemeinsam auf ihren Sitzplätzen empfangen.

Pädagogische Rundschau.

Preußen. Staatsausgaben für Unterricht, Kunst und Wissenschaft. Gesetz über die Ruhegehaltscassen für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen. — Staatliche Dienstalterszulagen. Die Staatsausgaben für öffentlichen Unterricht, Kunst und Wissenschaft sind für das Etatsjahr 1893/94 festgesetzt, wie folgt:

A. Dauernde Ausgaben:

1. Provinzial-Schulcollegien	581551,00	M.
2. Prüfungscommissionen	91539,00	„
3. Universitäten	8104106,38	„
4. Höhere Lehranstalten	7864225,12	„
5. Elementarunterrichtswesen	62127979,28	„
6. Kunst und Wissenschaft	4031978,00	„
7. Technisches Unterrichtswesen	1647652,00	„
8. Cultus und Unterricht gemeinsam	2238524,78	„
9. Allgemeine Fonds	186877,93	„
Summa	86874343,49	M.
B. Einmalige und außerordentliche Ausgaben	2197481,00	„
Summe sämmtlicher Ausgaben	89071824,49	M.

Es haben sich die dauernden Staatsausgaben gegen das Vorjahr um rund $1^1/_2$ Millionen Mark oder $1^3/_4$ % erhöht. Von diesen Mehrausgaben entfallen auf die höheren Lehranstalten 329300 M., die Universitäten 132496 M., das Elementarunterrichtswesen 987956 M., Kunst und Wissenschaft 50583 M. und das technische Unterrichtswesen 26664 M. Verhältnismäßig am günstigsten sind die höheren Lehranstalten fortgekommen, bei diesen beträgt die Erhöhung der Staatsausgaben gegen das Vorjahr $4^1/_3$ %, bei dem Elementarunterrichtswesen dagegen nur $1^3/_5$ %. — Interessant sind die amtlichen Erläuterungen zu den dauernden Mehrausgaben hinsichtlich des Elementarunterrichtswesens. Es heißt da z. B. an einer Stelle: Der Fonds zur Förderung des Präparandenwesens ist um 36439 M. verstärkt worden, um die Ausbildung der zur Deckung des Bedarfs erforderlichen Zahl von Volksschullehrern zu sichern. (Amtlich wird hierdurch also anerkannt, dass es schwer wird, den Bedarf von Lehrkräften zu decken. Ob aber die Begünstigung der Präparandenbildung das richtige Mittel ist, dem Lehrermangel mit Erfolg entgegenzutreten, ist doch sehr zu bezweifeln. Noch immer scheut man das einzige zuverlässige Mittel: eine zeitgemäße Aufbesserung der materiellen Lage des preußischen Volksschullehrerstandes. Ref.) Der Löwenantheil der Mehrausgaben fällt den „armen“

Gemeinden zu.*) Der Fonds behufs allgemeiner Erleichterung der Volksschullasten ist von 26800000 M. auf 27300000 M. — also um 500000 M. — erhöht worden. Für die Volksschullehrer ist also in diesem Jahre auch leider nichts abgefallen. Außer den erwähnten Positionen sind noch die Ausgaben im Seminar- und Präparandenwesen, bei der Schulaufsicht etc. erhöht worden. Dass von den mehr als 62 Millionen Staatsausgaben für das Elementarunterrichtswesen den Volksschullehrern selbst nur sehr wenig zufließt, werden nachfolgende Titel beweisen.

1.	Seminarwesen	5979422,34 M.
2.	Präparandenwesen	547609,00 „
3.	Schulaufsicht	2610695,71 „
4.	Höhere Mädchenschulen	170000,00 „
5.	An die Gemeinden zur Erleichterung der Volksschullasten (auf Grund des Volksschullastengesetzes von 1888)	27300000,00 „
6.	Beihilfen an Schulverbände für das Stelleneinkommen der Lehrer und Lehrerinnen	7125781,33 „
7.	Dienstalterszulagen an Lehrer und Lehrerinnen .	8303300,00 „
8.	Persönliche Zulagen und Unterstützungen für Lehrer und Lehrerinnen	634842,82 „
9.	Zur Förderung des deutschen Volksschulwesens in Westpreußen, Posen und Regierungsbezirk Oppeln	630000,00 „
10.	Unterstützung von Schulverbänden wegen Unvermögens bei Schulbauten	1000000,00 „
11.	Zu Pensionen für Volksschullehrer u. -Lehrerinnen	3820000,00 „
12.	Zu Unterstützungen für ausgeschiedene Lehrer und Lehrerinnen	808000,00 „
13.	Zuschüsse zu Elementarlehrer-Witwen und Waisencassen etc.	1400000,00 „

Trotz dieser geringen Leistungen des Staates für die Volksschullehrer haben doch conservative Abgeordnete in der letzten Zeit zu wiederholten Malen im Abgeordnetenhause behauptet, dass der Staat doch schon für die Lehrer genug gethan habe, und dass man in dieser Beziehung nicht weiter gehen könne. Nun haben sich ja allerdings die Ausgaben auf dem Gebiete des Elementarunterrichtswesens in den letzten Jahren bedeutend vermehrt; jedoch haben die Mehrausgaben keineswegs im Interesse der Schule und Lehrer Verwendung gefunden.*) Wenn der Staat auf Grund des Schullastengesetzes

*) Dass der preußische Staat in dieser Weise zielbewusst und thatkräftig für Erhaltung der Volksschule eintritt, verdient jedenfalls die lebhafteste Anerkennung, zumal im benachbarten Österreich von Seiten des Staates zur Erleichterung der Volksschullasten nichts geschieht, eine höchst nachtheilige Vernachlässigung, die trotz aller Warnungen von Parlament und Regierung in seltener Einmüthigkeit hartnäckig fortgesetzt wird, der Hauptgrund, weshalb noch immer ein hoher Procentsatz der schulpflichtigen Kinder ohne jeden Unterricht aufwächst. (In der ungarischen Reichshälfte ist man nicht so unvernünftig, obwol dort auch noch viel zu thun bleibt.) D.

**) Wirklich nicht? Das dürfte denn doch zu schroff geurtheilt sein. D.

jährlich über 27 Millionen Mark den Schulgemeinden als Äquivalent für die Aufhebung des Schulgeldes zukommen lässt, so ist mit diesen hohen Ausgaben für die Volksschule nichts geschehen (? D.). Man hat durch dieselben vielmehr nur die Schulgemeinden unterstützt und zwar direct durch Beihilfen — in dem Falle, wenn vor Inkrafttreten des Schullastengesetzes kein Schulgeld erhoben wurde — oder indirect dadurch, dass durch Fortfall des Schulgeldes die Steuerkraft der Gemeindemitglieder gestärkt worden ist. Das ganze in Rede stehende Gesetz würde deshalb wol eher die Bezeichnung Gemeinden-Unterstützungsgesetz als Schullastengesetz verdient haben. (Der Titel ist Nebensache. D.) —

Die wesentlichsten Bestimmungen des „Gesetzes über die Ruhegehaltscassen für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen, welches am 23. Juli d. J. die königliche Genehmigung erhalten hat, sind folgende:

§ 1. Behufs gemeinsamer Bestreitung des durch den Staatsbeitrag (der Staat übernimmt die Pension bis zum Betrage von 600 M. Ref.) nicht gedeckten Theils der Ruhegehälter der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen vom 1. Juli 1893 ab wird für die zur Aufbringung verpflichteten Schulverbände (Schulsocietäten, Gemeinden, Gutsbezirke) in jedem Regierungsbezirke eine Ruhegehaltscasse gebildet.

§ 5. Die den Schulverbänden zur Last fallenden Ruhegehälter werden von der Casse an die Bezugsberechtigten gezahlt.

§ 6. Für jedes mit dem 1. April beginnende Rechnungsjahr wird der Bedarf der Casse nach dem Stande der im § 5 gedachten Ruhegehälter am 1. October des Vorjahres unter Hinzurechnung der voraussichtlichen Verwaltungskosten berechnet.

§ 7. Den Maßstab für die Vertheilung des Bedarfs auf die Schulverbände (Schulsocietäten, Gemeinden, Gutsbezirke) bildet die Jahressumme des ruhegehaltsberechtigten Diensteinkommens der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen des Cassenbezirks am 1. October des Vorjahres. Von diesem Diensteinkommen bleibt für jede Stelle ein Betrag bis zu 800 M. außer Berechnung. Bei unbesetzten Stellen sind Dienstalterszulagen nicht in Anrechnung zu bringen. Die für jeden Schulverband (Schulsocietät, Gemeinde, Gutsbezirk) sich ergebende Gesammtsumme des Diensteinkommens wird im Vertheilungsplan nach unten auf Hunderte von Mark abgerundet.

§ 8. Für die Berechnung des Wertes der freien Wohnung und Feuerung, sowie der ihrer Natur nach steigenden und fallenden Dienstbezüge ist die Festsetzung der Schulaufsichtsbehörde nach Anhörung des Kreisausschusses bezw. in Stadtkreisen des Gemeindevorstandes maßgebend. Diese Festsetzung gilt bezüglich des Wertes der freien Wohnung und Feuerung auch für die Berechnung des Ruhegehaltes.

§ 9. Der Vertheilungsplan wird von der Bezirksregierung entworfen ....

§ 10. Der solchergestalt festgestellte Vertheilungsplan ist von der Bezirksregierung durch das Amtsblatt bekannt zu machen.

§ 15. Für die Aufbringung des Beitrages der Schulverbände (Schulsocietäten, Gemeinden, Gutsbezirke) finden die Bestimmungen des Artikels I § 26 des Gesetzes, betreffend die Pensionirung der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen, vom 6. Juli 1885 (Gesetz-Sammlung S. 298) über

die Aufbringung des Ruhegehalts Anwendung; jedoch darf das Stelleneinkommen zur Aufbringung des Ruhegehalts oder des Beitrags vom 1. Juli 1893 ab nicht herangezogen werden. (In dieser letzteren Bestimmung liegt die wesentlichste Bedeutung des Gesetzes für die preußische Lehrerschaft. Einem großen Theile der Lehrer wurde durch die bisherige Bestimmung, dass das Stelleneinkommen zur Aufbringung der Pension auch heranzuziehen sei, das ohnedies kärgliche Gehalt nicht unbeträchtlich verkürzt. Ref.)

Die staatlichen Dienstalterszulagen in Höhe von 100, 200, 300, 400 und 500 M. werden in Preußen nach 10-, 15-, 20-, 25- und 30jähriger Dienstzeit nur den Lehrern und Lehrerinnen in Orten mit weniger als 10000 Einwohnern gezahlt. Dass die Zuwendung dieser Zulagen von der Einwohnerzahl eines Ortes abhängig gemacht wird, ist eine Härte, welche von den Lehrern größerer Städte recht bitter empfunden wird. Sehr häufig tritt der Fall ein, dass die Lehrer in einer größeren Stadt (mit über 10000 Einwohnern) ein geringeres Gehalt beziehen als die Lehrer eines benachbarten Dorfes, obwol sich die Preisverhältnisse in der Großstadt bedeutend ungünstiger gestalten, als auf dem Lande. Bei Festlegung der Einwohnergrenze von 10000 gingen allerdings die gesetzgebenden Körperschaften von der Ansicht aus, dass die Städte mit mehr als 10000 Einwohnern durchaus leistungsfähig und im Stande seien, aus eigenen Mitteln die materielle Lage der Volksschullehrer aufzubessern. Die Lehrerschaft würde sich mit dieser Auffassung auch befreunden, wenn diese Städte ihren Pflichten nachkämen oder wenn — falls es nicht geschieht — der Staat sie dazu anhielte. Es geschieht weder das eine noch das andere*) und — die Lehrer in den erwähnten Städten haben das Nachsehen. — Die in dieser Angelegenheit durch die benachtheiligten Lehrer an das Abgeordnetenhaus gerichteten Petitionen sind jetzt der Staatsregierung zur Berücksichtigung überwiesen worden und zwar mit der Maßgabe, dass die Zuwendung dieser Zulagen an Lehrer und Lehrerinnen in Volksschulen bei unzureichender Besoldung und ungenügender Leistungsfähigkeit der Gemeinden auch in Städten mit mehr als 10000 Einwohnern zu erfolgen habe. Der liberale Abgeordnete Langerhans beantragte Überweisung zur Berücksichtigung dahin, dass für Gewährung der staatlichen Dienstalterszulagen an Volksschullehrer die Einwohnerzahl der Städte nicht mehr allein die maßgebende Voraussetzung sein soll. Dieser Antrag fiel jedoch, nachdem der Regierungscommissar die Erklärung abgegeben, dass die Staatsregierung es an Fürsorge für die Lehrer in keiner Beziehung fehlen lasse. (!)

XXVII. Allgemeine schleswig-holsteinische Lehrerversammlung. Oldesloe, 13. Aug. Vom 10.—12. August tagte hierselbst die 27. Allgemeine schleswig-holsteinische Lehrerversammlung, die von ca. 800 Lehrern aus allen Theilen der Provinz und den Nachbarstädten Hamburg und Lübeck besucht war. Am ersten Versammlungstage fanden die Generalversammlung des Pestalozzi-Vereins, die Vertreter- und Vorversammlung mit nachfolgendem Commerse statt. Die Hauptversammlung am folgenden Tage war, da kein anderes geeignetes Local zur Verfügung stand, in der Kirche und wurde durch

*) Doch wol nicht überall. D.

ein von Cantor Edert hierselbst geleitetes, in allen seinen Theilen wolgelungenes angemessenes Concert eingeleitet. Der Lehrer Lützen-Trennewurth eröffnete die Versammlung mit einer Ansprache, in der er u. a. der erfreulichen Einigung zwischen dem Deutschen Lehrerverein und der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung gedachte; eine solche Einigkeit sei angesichts der vielen Anfeindungen, denen der Volksschullehrerstand ausgesetzt sei, doppelt nothwendig gewesen. Hierauf überbrachte der Regierungs- und Schulrath Dr. Butzky der Versammlung die Grüße der königlichen Regierung zu Schleswig. Den ersten Vortrag hielt Schulvorsteher Bindrich-Altona über das Thema: „Mehr Wärme!“ Er führte etwa folgendes aus: Die Forderung: Mehr Wärme! gilt zum Zweck einer gründlichen Lösung der socialen Frage auch für die Schule. Die sociale Frage ist in der Hauptsache eine Folge zunehmender Gemüthskälte in unserm Culturleben; sie macht sich geltend in der Kirche als religiöser, im Staat als politischer und in der Familie als plebejischer Egoismus. Deshalb kann die sociale Frage auch nur mit dem Herzen gelöst werden. Da die Schule mit den genannten Lebensgemeinschaften in natürlichem Zusammenhange steht, so vermag sie an der Lösung jener Frage theilzunehmen, erfolgreich aber nur durch einen tüchtigen Lehrerstand, der nicht blos sich das erforderliche Wissen, sondern einen selbständigen Charakter erworben hat und der mit dem nöthigen Lehrgeschick die richtige Wertschätzung der Schule, echte Begeisterung für seinen Beruf und herzliche Liebe zu den Kindern verbindet. In der Debatte, die sich an den Vortrag knüpfte, wurde der Referent von Thede-Altona und Stolley-Kiel scharf angegriffen. Es wurde hervorgehoben, dass, was die Forderung: Mehr Wärme! betreffe, dieselbe jetzt nicht mehr als früher am Platze sei. Der letztgenannte Redner äußerte, dass, wenn die gegenwärtigen Zustände so traurig seien, wie der Referent sie geschildert habe, man beklagen müsse, Mitglied der gegenwärtigen menschlichen Gesellschaft zu sein. — Sodann sprach Lorenzen-Eckernförde über das Thema: „Meine Schule sei mein!“ Er führte aus, dass es im Interesse der Unterrichts- und Erziehungsarbeit liege, wenn man den Lehrer, soweit irgend thunlich, in der ihm anvertrauten Schule nach seiner Eigenart walten lasse; man bemühe sich, den Lehrer zu verstehen und seine Weise zu würdigen. Die Debatte, die dieser Vortrag hervorrief, ergab nichts Neues. Nach einer einstündigen Pause erhielt J. H. Suck-Oldesloe das Wort zu seinem Vortrage über: „Die Bedeutung des Volksschullehrerstandes für die Wechselbeziehung zwischen Bildung und Wissenschaft.“ Redner bemerkte einleitend, dass er sich bei seinem Vortrage die Aufgabe gestellt habe, gegenüber den unbegründeten geringschätzigen Beurtheilungen nachzuweisen, dass der Volksschullehrerstand denn doch eine größere Bedeutung habe, als jene Herren, die da meinen, dass die Arbeit des Volksschullehrers unbedenklich abgedankten Unterofficieren übertragen werden könnte, sich träumen lassen. Der Gedankengang des Vortrages war folgender: Wissenschaft und Bildung fielen ursprünglich zusammen; die allmähliche Erweiterung des Wissensgebietes und die fortschreitende Vervollständigung der Kenntnisse führten im Laufe der Zeit eine Scheidung der Wissenden in Gelehrte und Gebildete herbei. Wissenschaft und Bildung stehen in innigster Wechselbeziehung zu einander, indem die Allgemeinbildung durch die Wissenschaft erweitert und vertieft und die Wissenschaft durch die Allgemeinbildung

in gesunder Weise befruchtet und gefördert wird. Der Volksschullehrerstand ist berufen, an diesem Ausgleich zwischen Wissenschaft und Bildung in hervorragendem Maße mitzuarbeiten, und je mehr er dieser Seite seines Berufes gerecht wird, desto begründeter ist sein Anspruch, dass er als ein bedeutsamer Factor für den Culturfortschritt des Volkes gewürdigt und ihm eine dieser Bedeutung entsprechende äußere Stellung eingeräumt werde. Die Bedeutung des Volksschullehrerstandes für die Wechselbeziehung zwischen Bildung und Wissenschaft erheischt von dem Volksschullehrer eine gediegene Allgemeinbildung und eine gründliche Fachbildung. Den letzten Vortrag hielt Möller-Hamburg; sein Thema lautete: Ist es zweckmäßig, die Zahl der gleichzeitig zur Behandlung stehenden Unterrichtsfächer einzuschränken? Redner bejahte in seinen Ausführungen diese Frage und suchte nachzuweisen, dass das Nacheinander der Unterrichtsfächer vor dem Nebeneinander wesentliche didaktische Vortheile biete. Auf Antrag des Hauptlehrers Klappenburg-Kiel wurde von einer Abstimmung über die von dem Referenten aufgestellten Thesen abgesehen, da die Sache noch nicht spruchreif sei.

Die mit der Versammlung verbundene Lehrmittelausstellung in der Turnhalle war äußerst zahlreich mit physikalischen Apparaten, Landkarten u. s. w. beschickt. Einige der wichtigsten Gegenstände derselben wurden gestern Morgen vor einer sehr zahlreich besuchten Versammlung, der auch der Schulrath Dr. Butzky beiwohnte, von dem Lehrer Jessen-Kiel einer Besprechung unterzogen. In dieser Abtheilungsversammlung hielt Lehrer Harms aus Dörnik einen äußerst fesselnden Vortrag über das Kartenlesen auf stummen Karten (d. h. auf Karten ohne Namen). Redner hat einen „stummen" Atlas herausgegeben und zeigte nun an einem Beispiel, was alles die Schüler unter Anleitung des Lehrers von einer stummen Karte ablesen können. Redner erntete für seine fesselnden Ausführungen lebhaften Beifall; auch Schulrath Butzky erklärte, wo der geographische Unterricht in einer solchen geistbildenden Weise ertheilt werde, könne der Erfolg nicht fehlen.

Nachdem nach Schluss dieser Sectionssitzung noch eine zweistündige Nebenversammlung der Landlehrer über Besoldungsverhältnisse stattgefunden hatte, war das Arbeitspensum der 27. Allgemeinen schleswig-holsteinischen Lehrerversammlung beendet, und nachmittags wurde mittelst eines Sonderzuges ein Ausflug nach Lübeck unternommen, um die Sehenswürdigkeiten dieser altberühmten Hansastadt in Augenschein zu nehmen. Nicht genug wissen die Theilnehmer an diesem Ausfluge, deren Zahl ca. 300 betrug, die Liebenswürdigkeit und das Entgegenkommen der Lübecker Collegen zu rühmen, die in der Stadt die Führung übernommen hatten.

Oldenburg. Im Großherzogthum Oldenburg bestehen zwei Lehrerseminare, ein evangelisches in der Hauptstadt Oldenburg und ein katholisches in Vechta, gegründet 1861. Das Seminar in Oldenburg, Ostern 1793 eröffnet, feierte am 8. Aug. d. J. das Fest des hundertjährigen Bestehens. Zu dieser Feier war fast die gesammte evangelische Lehrerschaft des Großherzogthums erschienen, und auch aus den Fürstenthümern Eutin und Birkenfeld hatten sich frühere Schüler des Seminars eingefunden. Jetzt werden aus den Fürstenthümern keine Seminaristen mehr aufgenommen, weil sonst die Classen zu

stark würden; man hegt aber dort allgemein den Wunsch, die künftigen Lehrer möchten wieder in Oldenburg ausgebildet werden, ein Zeichen, dass unser Seminar sich eines guten Rufes erfreut.

Die Feier wurde eröffnet durch den Präsidenten des Oberschulcollegiums; derselbe theilte in seiner Ansprache folgende charakteristische Stelle aus dem Stiftungsbriefe des Herzogs Peter Friedrich Ludwig mit: „Einer der wichtigsten Gegenstände Unserer landesväterlichen Fürsorge und Unserer angelegensten Wünsche betrifft die sittliche und nützliche Erziehung der Jugend in den Unserer Regierung anvertrauten Staaten, welche besonders in den Landschulen des Herzogthums in den mehrsten Orten äußerst mangelhaft ist.“ Den Grund hierfür findet der Erlass in der mangelnden Tüchtigkeit der Lehrer, er verlangt daher eine „vorgängige nöthige Bildung der Landschulhalter“.

Aus der Festrede des Seminardirectors, Schulrath Dr. Ostermann, möge folgendes hier eine Stelle finden.

Die Anfänge der Anstalt waren sehr primitiv, es fehlte ein eigenes Gebäude, auch mangelten eigene Lehrer. Die Lehrer des Gymnasiums unterrichteten nebenbei auch die Seminaristen; der Unterricht erstreckte sich auf Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Schreiben, Singen und Geographie, die nöthigen didaktischen Anweisungen gab der Generalsuperintendent. Die Unterrichtszeit war aber sehr beschränkt, da viele Seminaristen in einem Dienstverhältnis standen; die Diener der Beamten wurden nämlich bei der Aufnahme in die Anstalt bevorzugt und blieben auch während der Ausbildungszeit im Dienst bei ihrer Herrschaft. 1807 wurde ein eigenes Gebäude errichtet, und von da ab wohnten die Seminaristen im Seminargebäude, das Internat bestand bis 1876.

Von 1831 bis 1876 hatte das Seminar 3 Classen, seitdem hat es 4 Classen. An der Anstalt unterrichten außer dem Director 9 Lehrer, darunter ein akademisch gebildeter Oberlehrer. Der Unterricht umfasst Religion, Erziehungs- und Unterrichtslehre, deutsche Sprache und Litteratur, Rechnen und Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Musik, Schreiben, Zeichnen, Turnen und Gartenbaukunde (seit Mai 1885 praktische Übungen im Seminargarten). Die Zahl der Zöglinge ist 110, in den 100 Jahren sind 2133 Zöglinge aufgenommen worden, von denen etwa 1900 in das Lehramt eingetreten sind.

Bezüglich der Aufgabe des Seminarunterrichts äußerte sich der Redner folgendermaßen: Wenn auch dem Wissen und Können in der Volksschule enge Grenzen gezogen sind, so bedarf der Lehrer doch einer gründlichen Geistesbildung. Um wol zu scheiden und zu wählen, im Großen wie im Kleinen, um anschaulich, lebensvoll und interessant zu unterrichten, muss man aus dem Vollen schöpfen können. Ein Lehrer, der das nicht vermag, wird es niemals weiter bringen als zu einer geist- und wertlosen Gedächtnisdressur. Mit dem bloßen Wissen ist es aber lange nicht gethan. Mindestens ebenso wichtig ist das andere, dass der Volksschullehrer im Stande sei, alles, was er zu lehren hat, den Kindern auch mundgerecht zu machen, zum klaren Verständnis zu bringen und sie von allem den rechten Gebrauch zu lehren. Der Seminarunterricht hat nicht blos durch methodische Anweisungen und durch praktische Übungen in der Seminarschule den Zöglingen zu zeigen, wie sie die Sache anzugreifen haben, sondern es muss der gesammte Seminarunterricht auf dies Ziel

zugeschnitten werden, indem alles zu Lehrende in einer mustergültigen methodischen Form dargeboten, alles auf das Anschaulichste zum Verständnis gebracht wird und insonderheit zu selbständiger Verarbeitung und Reproduction des Lehrstoffs den Zöglingen die mannigfachste Gelegenheit geboten wird, da nur auf diese Weise diejenige Geistesgewandtheit und Fertigkeit der Sprache zu erzielen ist, ohne die niemand ein tüchtiger Lehrer sein kann. Das Wichtigste aber ist, dass die Zöglinge des Seminars zu rechten Erziehern der Jugend herangebildet werden. Kenntnisse und Fertigkeiten sind darum keineswegs das Höchste und Beste im Menschenleben, höher noch im Werte steht die fromme Gesinnung des Herzens und die Lauterkeit des Charakters.

Ist der Lehrer ein frommer rechtschaffener Mann, der die Wege Gottes, die er den Kindern weisen soll, selber wandelt, der alles Gute, was er lehrt, ihnen selber vorlebt und ihnen stets mit väterlicher Liebe begegnet, so wird ganz zweifellos von solcher Persönlichkeit auch ein starker Zug zum Guten auf die Herzen der Kinder übergehen; ebenso freilich auch umgekehrt ein starker Zug zum Bösen von einem Lehrer, der durch sein schlechtes Beispiel Ärgernis gibt. Leider sei man noch nicht allerseits geneigt, diese ideelle Aufgabe des Volksschulunterrichts gebürend anzuerkennen und die Hindernisse aus dem Wege zu räumen.

Als Vertreter der oldenburgischen Lehrerschaft sprach Herr Fissen aus Jever. Er stellte für die Lehrer folgende Forderungen auf: Die ganze Thätigkeit des Lehrers muss getragen sein von dem Geiste der Liebe, der Liebe zur Jugend, der Liebe zu unserem Beruf. Das Vorbild eines rechten Lehrers ist Pestalozzi. Nicht Geld, nicht Ruhmbegier lockten ihn, er wandte sein Herz den Kindern zu und opferte alle seine Habe seinen Idealen. Ohne Liebe zur Jugend gibt es keinen rechten Lehrer; weise Liebe des Lehrers ist nicht Schwäche, die niemals zürnt, nicht Nachgiebigkeit, die niemals versagen kann. Weise Liebe ist zugleich ernst und strenge, vor allen Dingen consequent. Die Liebe wirkt oft mehr als die beste Methode, und der liebevolle Lehrer erreicht mit dem Pfunde seiner Kenntnisse mehr als der liebearme mit hundert Centnern. Die rechte Liebe zeigt sich in der Schule als Lehrergeduld, Lehrertreue und Begeisterung. Die Geduld soll auch den Schwachen tragen, ihn ermuthigen und ihm helfen. Wer sich Zeit nimmt, den Gedanken seines Schülers nachzugehen, auf das zu achten, was sein Inneres bewegt, was ihn freut und was ihn schmerzt, der wirkt belebend wie ein wärmender Sonnenstrahl auf das Gemüth. Was von jedem Haushalter gefordert wird, das müssen auch wir Lehrer von uns fordern: Treue im Beruf. Treue in der Arbeit der Schule, Treue in unserer eigenen Fortbildung. Mag ein Seminar in seinen Leistungen noch so hoch stehen, vollkommene Lehrer kann es niemals bilden, und ein junger Lehrer, der sich für fertig hält, ist für seinen Beruf verloren. Ohne ein Fünklein Begeisterung bleibt der Lehrer ewig ein Lehrling und Mietling. Die Begeisterung kennt keine Hindernisse, Berge von Schwierigkeiten weiß sie aus dem Wege zu räumen, sie arbeitet mit in dem stillen Zimmer bei der Vorbereitung auf den Unterricht, sie begleitet den Lehrer in das Schulzimmer, sie belebt sein Auge und weckt bei den Schülern die Arbeitslust. Liebe, Treue, Begeisterung, sie sind es, die die Arbeit des Lehrers heben. Je besser die Schule ihre Aufgabe erfüllt, desto besser vorbereitet empfängt das Seminar seine Zöglinge und desto sicherer kann es sein Ziel erreichen.

Der Feier wohnte auch der Großherzog bei, der sich schließlich mit einigen Lehrern unterhielt und den alten Herren dankte für die langjährigen treuen Dienste.

Im Speisesaale des Seminars — die Seminaristen haben nämlich noch, trotzdem sie in der Stadt wohnen, ihren Mittagstisch im Seminar — war ein Bild eines jungen oldenburgischen Malers ausgestellt: Die Conferenz der Alten. Dies Bild erregte allgemeine Bewunderung. Die pensionirten Lehrer, welche in der Stadt Oldenburg wohnen, haben nämlich eine eigene Conferenz gegründet, in welcher das regste Leben herrscht. Das Bild stellt eine Sitzung dieser Conferenz dar. Auch im letzten Winter fand das Bild auf einer Kunstausstellung in Oldenburg allgemein Anerkennung. Derselbe Maler arbeitet jetzt an einem Bilde: Pestalozzi unter den Waisenkindern in Stanz, auch dieses war im Seminar ausgestellt. Dasselbe wird dem Seminar erhalten bleiben, der frühere Seminardirector Sander in Oldenburg, jetzt Schulrath in Preußen, hat es dem Seminar zum Geschenk gemacht.

Zwischen den Seminarlehrern und den Volksschullehrern des Landes besteht ein schönes Verhältnis, die Seminarlehrer sind sämmtlich Mitglieder des Lehrervereins und nehmen an den Bestrebungen desselben regen Antheil; möge dies auch in Zukunft so bleiben. Möchte aber auch der Wunsch der oldenburgischen Lehrerschaft in Erfüllung gehen, dass der Cursus der Seminaristen bald ein fünfjähriger werde. Eine dahin gehende Gesetzesvorlage wurde zum Leidwesen des Seminarlehrercollegiums und des größten Theiles der Volksschullehrer vor einigen Jahren vom Landtage nicht angenommen. Hoffentlich macht die Regierung dem Landtage bald wieder dieselbe Vorlage und hat dann Erfolg, das wäre für unser Seminar ein schönes Geschenk am Anfange des zweiten Jahrhunderts.

Aus Oldenburg. Seminarjubiläum. (Von einem anderen Berichterstatter.) Von den 170 in Deutschland (darunter 111 in Preußen) bestehenden Lehrerseminarien sind annähernd 30 bereits in den letzten Decennien des vorigen Jahrhunderts gegründet worden. Zu diesen gehört auch das Großherzogliche evangelische Schullehrerseminar zu Oldenburg. Am 7. und 8. August d. J. wurde das 100jährige Bestehen desselben gefeiert. Gegen 500 Lehrer aus dem Großherzogthum Oldenburg und seinen Anhängseln am Rhein (Fürstenthum Birkenfeld) und an der Ostsee (Fürstenthum Lübeck-Eutin), sowie aus Bremen, Hamburg etc. hatten sich in der Residenzstadt des Landes versammelt, um die Anstalt zu ehren, welche sie vereinigt hatte in der Vorbildung für den Beruf, pietätvoll der Männer zu gedenken, welche ihnen die Wege gewiesen für ihre amtliche Thätigkeit, zugleich aber auch, um bei dieser festlichen Gelegenheit die alten Freund- und Brüderschaften wieder aufzufrischen oder zu erwärmen, welche die gemeinschaftlich verlebte Seminarzeit geschaffen, in trautem Kreise heitere und wehmüthige Erinnerungen auszutauschen aus jener Zeit, in der man Arbeit und Mühe, Lust und Leid kameradschaftlich theilte. Die Zahl der Theilnehmer war eine verhältnismäßig große, da das Herzogthum Oldenburg selbst nicht viel mehr als 500 evangelische Lehrer zählt. Im einzelnen über die in sehr würdiger und erhebender Weise verlaufene Feier zu berichten, dürfte den Zwecken dieser Zeitschrift

kaum entsprechen; wol aber mag es die Leser des „Paedagogium“ interessiren, wenn wir bei gegebener Veranlassung eine kurze Skizze des Entwicklungsganges des evangelischen Oldenburgischen Seminars und Volksschulwesens mittheilen.

Wie die ältesten Lehrerbildungsanstalten überhaupt, verdankt auch das Oldenburgische Seminar sein Entstehen philanthropistischen Bestrebungen. Sein geistiger Schöpfer und anfänglicher Leiter war der rationalistisch gesinnte, aus Amsterdam nach Oldenburg berufene Generalsuperintendent Mutzenbecher. Der Herzog Peter Friedrich Ludwig, für Kunst, Wissenschaft und Volkswol in hervorragender Weise thätig, hatte 1792 einen beträchtlichen Landschulfundus gestiftet, dessen jährliche „Aufkünfte“ zur Vorbildung der „Landschulhalter“ etc. verwendet werden sollten. In der betreffenden Stiftungsurkunde heißt es: „Einer der wichtigsten Gegenstände unserer landesväterlichen Fürsorge und unserer angelegensten Wünsche betrifft die sittliche und nützliche Erziehung der Jugend in den unserer Regierung anvertrauten Staaten, welche besonders in den Landschulen des Herzogthums Oldenburg noch an den mehrsten Orten äußerst mangelhaft ist. Da diesem Mangel ohne eine wirksame Unterstützung an Gelde nicht abgeholfen werden kann, so haben wir uns entschlossen, einen beständigen Schulfundus für die Landschulen des Herzogthums zu stiften, dessen jährliche Aufkünfte zur vorgängigen nöthigen Bildung der Landschulhalter und zu einiger Beihilfe und Ermunterung für dieselben, zur Einrichtung nützlicher Arbeitsschulen und überhaupt zur Beförderung einer besseren Unterweisung und zweckmäßigen Bildung der Jugend auf dem Lande verwandt werden sollen“ etc. Die Zöglinge des Seminars, das anfänglich kein eigenes Haus und kein eigenes Lehrercollegium besaß, recrutirten sich in den ersten Jahren vorzugsweise aus den Livreebediensteten hoher Beamten; aus dem noch vorhandenen Verzeichnis der ersten Seminaristen — 14 an der Zahl — ersehen wir, dass 9 von diesen vorher im Dienste verschiedener Räthe, Kammerherren und anderer adeliger Herrschaften gestanden hatten. Der Unterricht wurde im Oldenburgischen Gymnasium, das ebenfalls eine Schöpfung des Herzogs Peter war, ertheilt, während praktische Lehrübungen in der Stadtschule stattfanden. Bis zum Jahre 1805 wurden etwa 100 junge Leute in dieser Weise nothdürftig für den Lehrerberuf ausgebildet. Dann lockerte sich das Verhältnis zum Gymnasium, und mit der Errichtung eines besonderen Seminargebäudes im Jahre 1807 war die Möglichkeit einer selbständigen Gestaltung des Seminars geschaffen. Das Vermögen der Anstalt war durch die Munificenz des Herzogs auf 40000 Thaler erhöht worden. Das neue Gebäude bot 25 Seminaristen Wohnungs- und Unterrichtsräume, während zur praktischen Ausbildung von nun an die städtische Armenschule diente. Auffällig ist, dass, wiewol philanthropische Bestrebungen zur Gründung des Seminars geführt hatten, die neueren Pestalozzischen Grundsätze doch keinen Eingang fanden, welche 1805 bis 1808 in dem Oldenburgischen Justiz- und Consistorialrath v. Türk einen warmen Fürsprecher fanden. Genannter v. Türk war in Münchenbuchsee bei Pestalozzi gewesen; er verließ den Oldenburgischen Staatsdienst und fand dann in seinen neuen Stellungen in Frankfurt a. d. Oder und in Potsdam Gelegenheit, auf dem Schulgebiete im Pestalozzianischen Geiste reformatorisch thätig zu sein. Das Oldenburgische Seminar, einstweilen noch unter geistlicher Leitung verbleibend, schuf die Einrichtung, dass die Schüler zunächst

zwei Jahre unterrichtet, dann zwei Jahre als Hilfslehrer „ausgesandt“ und darauf noch ein Jahr zu einem abschließenden Cursus wieder einberufen wurden. Von 1810 bis 1813 stand Oldenburg unter französischer Herrschaft; der Herzog war nach Russland geflohen, wo er an dem ihm verwandten kaiserlichen Hofe Schutz und Unterstützung fand. Unter der Regierung seines Nachfolgers, des Großherzogs Paul Friedrich August, erstand 1846 ein neues Seminargebäude, das noch heute benutzt wird, und die Bewegungen des Jahres 1848 führten dann gründliche Verbesserungen herbei. Insofern nach dem revidirten Staatsgrundgesetze von 1852 die Lehrer als Staatsdiener anerkannt und 1853 einer eigenen Behörde, dem „Oberschulcollegium“ unterstellt wurden, erfolgte eine Trennung von Kirche und Schule. Als Director des Seminars war i. J. 1851 Karl Willich, bis 1841 Seminarlehrer in Schlüchtern und später Pfarrer bei Frankfurt a. M., berufen worden. Derselbe veranlasste, dass das Seminar in ein dreiclassiges verwandelt wurde, indem nicht mehr wie bisher nur alle zwei Jahre, sondern alljährlich eine Aufnahme von Seminaristen stattfand; außer ihm und dem Inspector erhielt das Seminar noch drei eigene Lehrkräfte. Gleichwol schritt die Anstalt mit der Zeit nicht genügend vorwärts. Als Anfang der siebziger Jahre mit der Neugestaltung der politischen Verhältnisse auch auf dem Schulgebiete neues Leben und Streben erstand und hier als eine Hauptfrage die nach der Volksschullehrerbildung, d. i. wie die Schule zu befreien sei von den Schranken zu eng umgrenzter Lehrerbildung, zum Gegenstande eingehender Betrachtungen und Vorschläge gemacht wurde, da gelangten auch die Oldenburgischen Seminarverhältnisse an das Licht der Öffentlichkeit und ließen Reformen durchaus nothwendig erscheinen. Das Verdienst, durch eine öffentliche kritische Beleuchtung entschiedenen Wandel im Oldenburgischen Seminar herbeigeführt zu haben, gebürt dem Dr. G. Böse, damals Vorsteher der Heiligengeistthorschule in der Stadt Oldenburg. Dies hier hervorzuheben, halten wir uns aus Gründen der Gerechtigkeit umsomehr verpflichtet, als bei Gelegenheit der Jubelfeier in der Historie des Seminars dieses leider so früh verstorbenen Schulmannes nicht gedacht worden ist. Derselbe ist auf pädagogischem Gebiete mehrfach schriftstellerisch hervorgetreten; auf Grund seiner Schrift: „Über Sinneswahrnehmung und deren Entwicklung zur Intelligenz“ wurde ihm der Doctortitel zuerkannt und unter der Ära Falk die Seminaroberlehrerstelle in Soest übertragen. In Dr. Böse's 1872 erschienenen Schriften „Zur Seminarreformfrage“ wurde u. a. bemängelt, dass im Lehrplan des Oldenburgischen Seminars — von einer fremden Sprache nicht zu reden — sowol die Geschichte der Pädagogik, wie auch Literaturkunde, Literaturgeschichte und Chemie gänzlich fehlten. Der Verfasser forderte einen vierjährigen, nicht durch das Hilfslehrerthum unterbrochenen Cursus und das Externat zum wenigsten für die beiden letzten Jahrgänge. Nachdem der Geheime Schulrath Willich 1874 in den Ruhestand getreten war, stand bis 1877 Oberschulrath Sander, vordem ebenfalls Seminarlehrer in Schlüchtern und weiterhin bekannt geworden als Verfasser eines Lexikons der Pädagogik und theologischer Schriften, an der Spitze des Oldenburgischen Seminars. Ihm gelang es, gründliche Reformen durchzuführen: die Einrichtung eines vierjährigen, ununterbrochenen Lehrcursus, die Aufhebung des Internats, die Gründung einer dreiclassigen, mit dem Seminar verbundenen Übungsschule; als aber sein Wunsch, die Behörde möge das Gesammtschulwesen des Landes einer besonderen, einheitlichen

Leitung durch einen Pädagogen unterstellen, nicht in Erfüllung ging, ging er als Schul- und Regierungsrath nach Breslau, später nach Bunzlau. Sein Nachfolger in Oldenburg wurde der dort mit ihm als Oberlehrer thätig gewesene Dr. Ostermann, der unter den pädagogischen Schriftstellern der Gegenwart mit in erster Reihe steht. Das Lehrercollegium umfasst jetzt neun Personen. Hervorzuheben ist noch, dass, während bis zu Sander's Zeit der Unterricht in Physik von einem Gymnasialprofessor ohne jegliche Apparate ertheilt wurde, jetzt neben einem reich ausgestatteten Naturaliencabinet vorzügliche physikalische Apparate vorhanden sind und auch der Unterricht in der Gartenbaukunde, im besonderen in Obstbaumzucht, neuerdings eingeführt worden ist. Solcher Unterricht hatte auch früher schon stattgefunden; bis zu den 50er Jahren wurde auch Schwimmunterricht ertheilt, wobei ein Seminaroberlehrer seinen Tod fand, als er einen in Gefahr gerathenen Schüler rettete.

Das Oldenburgische Volksschulwesen erfreut sich mit Recht eines guten Rufes, nicht zum wenigsten Dank der Fürsorge und Pflege, die es seitens der maßgebenden Kreise und Körperschaften genießt. Nicht als ob die Oldenburgische Lehrerschaft schon am Ende ihrer Wünsche für die Hebung der Volksschule stände, wie denn auch der verdienstvolle Leiter des Oldenburgischen Landeslehrervereins, Herr Hauptlehrer a. D. H. Lahrssen, auf dem Seminarjubiläum verschiedene Wünsche kundgab für weitere Fortschritte im Seminar; aber die Oldenburger Lehrer erkennen gern an, dass sie in ihren Bestrebungen sowol bei der Regierung als bei der Volksvertretung, dem Landtage, einem volks- und bildungsfreundlichen Sinne begegnen. Oldenburg ist ein Land, wo in den weitesten Kreisen treu festgehalten wird an den großen idealen Gedanken und Grundsätzen eines wahren Liberalismus, wo Fürst und Volk ein Band einträchtiger Gesinnung umschlingt, wie es aufrichtiger und inniger kaum in einem zweiten deutschen Staate vorhanden ist. Die Birkenfelder und Eutiner führten früher ihre Seminaristen ebenfalls Oldenburg zu; nachdem dies im letzten Jahrzehnt nicht geschehen ist, wird jetzt in den Fürstenthümern aufs lebhafteste das alte Verhältnis zurückgewünscht in der Erkenntnis, dass das Oldenburger Seminar eine bessere Vorbildung bietet, als die Eutiner sie beispielsweise jetzt in dem Reuß-Greiz'schen Seminare finden. Auf dem Seminarfestactus durfte in Gegenwart des Landesfürsten neben dem Seminardirector als Festredner auch ein Vertreter der Volksschullehrerschaft zu Worte kommen, beim Festmahle toastete u. a. in anerkennenden Worten der Oberhofprediger Geheimer Kirchenrath Hansen auf die strebsame Lehrerschaft, der Hauptpastor der Stadt auf die fortschreitende Schule. Ein frischer, freier Ton und Geist beherrschte die ganze Feier. Kennzeichnend für die Stellung der Oldenburgischen Lehrerschaft ist u. a. auch, dass denselben staatsseitig jährlich 200 bis 300 M. bewilligt sind für Deputationen zu den Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen (Lehrertagen), welche die Oldenburgische Landeslehrerversammlung wählt, und dass die Hälfte der Kreisschulinspectoren aus den Reihen der Volksschullehrer hervorgeht. In einigem Widerspruche mit letzterer Thatsache steht freilich, dass die Generalschulinspection ausgeführt wird von einem Theologen, dem Geheimen Kirchenrath Ramsauer, einem Nachkommen des Ramsauer, der mit Vater Pestalozzi an dem Elementarwerk für Menschenbildung arbeitete, später Prinzenerzieher in Oldenburg und Mitarbeiter der Hengstenberg'schen Kirchenzeitung war.

Als Geschenke gingen dem Seminar bei seiner 100jährigen Jubelfeier zu: eine Nachbildung des Peter-Friedrich-Ludwig-Denkmals, ein künstlerisch ausgeführtes Bild: Pestalozzi unter seinen Waisenkindern in Stanz, die Bildnisse sämmtlicher Directoren der Anstalt, die Büsten Goethes und Schillers etc. Hoffentlich bleibt dem Seminar auch das herrliche Ölgemälde „Die Conferenz der Alten“ erhalten, das wie das ebengenannte Pestalozzi-Bild eine Schöpfung des sehr talentvollen jungen Malers Winter in Oldenburg ist.

Aus Bremen. Vereinsthätigkeit. In Anknüpfung an unsere Mittheilungen aus der Entwicklungsgeschichte des Bremischen Schulwesens berichten wir im Folgenden über das hiesige Lehrervereinswesen, soweit dasselbe an die Öffentlichkeit tritt.

Die „Conferenz Bremischer Volksschullehrer“ stammt aus dem Jahre 1848. Sie bezweckt die Fortbildung ihrer Mitglieder in ihrem Berufe und zählt, seit langen Jahren unter der bewährten Leitung des Oberlehrers Entholt stehend, gegenwärtig 134 Theilnehmer. Die Mitgliedschaft beschränkt sich auf Vorsteher und ordentliche Lehrer an Bremischen Volksschulen. Ein Jahresbeitrag wird nicht erhoben; die laufenden Ausgaben werden bestritten aus Bruchgeldern für Verspätungen und Versäumnisse der Mitglieder. Gleichwol verfügt der Verein über ein kleines Vermögen (ca. 400 M.). Er ist ein Glied des allgemeinen Deutschen Lehrervereins zur Hebung der Volksschule, dessen Centralvorstand genannter Vorsitzender als Mitglied angehört.

Aus den Verhandlungen, die der Seminardirector Lüben s. Z. mit den Lehrern des Landgebiets pflog zur Feststellung eines Lehrplans, ging 1866 die „Conferenz Bremischer Landschullehrer“ hervor, die sich gleich der obengenannten allmonatlich zur Besprechung von Berufsangelegenheiten versammelt. Gegenwärtiger Vorsitzender ist Oberlehrer Hoops-Rablinghausen. Dem Deutschen Lehrerverein gehört die Landlehrerconferenz nicht an.

Beide Vereinigungen haben insofern ein officielles Gepräge, als sie der Schulbehörde, welche ihnen ein Versammlungslocal zur Verfügung stellt, alljährlich einen Bericht über ihre Thätigkeit einzuliefern haben und somit oberlichen Einflüssen ausgesetzt sind. Auch das haben sie gemein, dass ihre Verhandlungen nicht an die Öffentlichkeit gelangen, weshalb wir nicht in der Lage sind, über das innere Leben beider Vereine Specielles zu berichten.

Neben den Conferenzen der Bremischen Volksschullehrer überhaupt und der Landlehrer insbesondere bestanden freilich längst auch einzelne kleine freie Vereinigungen für die Bestrebungen bestimmter Fachkreise, sowie für gesellige Zwecke, aber erst mit dem vor 9 Jahren gegründeten „Bremischen Lehrerverein“ erstand ein großer freier Verband mit allgemeinen Zielen und einer über das gesammte Stadt- und Landgebiet und die Hafenstädte Vegesack und Bremerhaven ausgedehnten Organisation.

Am 27. August 1884 von 29 Lehrern ins Leben gerufen, hat der „Bremische Lehrerverein“ sich unter der Leitung des Reallehrers Karl Melchers zu einer Mitgliederzahl von mehr als 500 emporgeschwungen und eine anerkannt segensreiche Thätigkeit entwickelt. Er verfolgt den Zweck, durch gegenseitige Anregung und Belehrung zur Fortbildung des Einzelnen und zur Hebung des ganzen Standes mitzuwirken, das Gefühl der Zusammengehörigkeit

zu stärken, einen ehrenhaften Standessinn zu pflegen, die gemeinschaftlichen Interessen nach allen Richtungen hin zu vertreten und gemeinnützige Bestrebungen, die sich auf Erziehung und Unterricht beziehen, zu unterstützen. Als Zweigverein des Deutschen Lehrervereins nimmt er an dessen Bestrebungen für die Hebung der Volksschule theil; dem Centralvorstande desselben gehört genannter Vorsitzender an. Als Mittel zur Erreichung der Vereinszwecke dienen vorzugsweise: a) regelmäßige Monatsversammlungen der Mitglieder zu gemeinsamer Besprechung geeigneter Fragen und zur Berathung und Beschlussfassung über Vereinsangelegenheiten; b) öffentliche Vorträge hervorragender Amtsgenossen und Freunde des Vereins über pädagogische und andere Themen, welche ein über den Vereinskreis hinausgehendes Interesse beanspruchen dürfen; c) wissenschaftliche Fortbildungscurse für die Mitglieder; d) Veranstaltungen zur Pflege collegialischer Geselligkeit; e) Einrichtung besonderer Sectionen.

Entgegen den eingangs erwähnten Conferenzen hat der Bremische Lehrerverein sich grundsätzlich von vornherein nach allen Seiten hin eine freie, selbständige Stellung gewahrt und, wo es zweckdienlich erschien, für seine Bestrebungen die politische Tagespresse und pädagogischen Fachblätter in ausgedehntem Maße in Anspruch genommen. Mitglied kann jeder Bremische Lehrer werden. Auch Hilfslehrer sind hier von der Aufnahme nicht ausgeschlossen, so dass die Mitgliedschaft sämmtliche Schulkategorien und die verschiedensten Alters- und Rangclassen umfasst; während die große Mehrzahl selbstverständlich durch evangelische Volksschullehrer gebildet wird, sind doch auch die katholische Confession, sowie die akademisch gebildete Lehrerschaft im Vereine vertreten.

Der äußere Ausbau des Vereins ist gegenwärtig als fast vollendet zu bezeichnen, da nur noch einige wenige Vorsteher und Lehrer demselben fernstehen. Gleichwol hat es ihm in seiner Entwicklung an Hemmungen und Krisen nicht gefehlt. Während er nach einjährigem Bestehen bereits 188 Mitglieder zählte und bis zum Ende des zweiten Vereinsjahres auf 230 stieg, wies das dritte Jahr keinen nennenswerten Fortschritt im äußern Wachsthum auf, weil in weiteren Kreisen Voreingenommenheit und Vorurtheile gegen ihn zutage traten. Vor allem wurde geltend gemacht, dass die Absicht bestehe, die „Alten“, insbesondere die Vorsteher, vom Vereine ferne zu halten; aber die dafür vorgebrachten Beweisgründe erwiesen sich als vollständig nichtig. Darauf muthete man dem Lehrervereine zu, darein zu willigen, dass aus den nunmehr bestehenden drei Vereinigungen ein neues Ganzes zu bilden versucht werde. Er ging hierauf wolweislich nicht ein, zumal bei diesem von gegnerischer Seite ausgehenden Plane gewisse Nebenabsichten obwalteten. Nach anderweitigen vergeblichen Versuchen in früherer Zeit war es dem Vorstande des Lehrervereins unter großen Mühen und Opfern gelungen, den festen Grundstock eines offenbar lebensfähigen allgemeinen Verbandes glücklich hergerichtet zu haben, und nun sollte er seine Organisation im Hinblicke auf eine sehr ungewisse Neugründung der Auflösung anheim geben? Indem er darauf hinwies, dass der Lehrerverein in seinen Satzungen alle Bedingungen zur Herbeiführung eines einigen großen Ganzen erfüllt und dass seine bisherige Wirksamkeit dafür Gewähr leiste, lud er aufs neue die noch außerhalb seines Kreises stehenden Collegen zum Eintritt ein und schuf noch besondere Erleichterungen für die Aufnahme ganzer Vereine. Der Erfolg war dergestalt,

dass es müßig erscheinen dürfte, wollten wir uns im einzelnen noch weiter über die Anfechtungen und Hindernisse, die der Lehrerverein in seiner Fortentwicklung zu bekämpfen hatte, verbreiten, es wäre denn, um ein neues Capitel zu liefern zu der alten Geschichte, dass die Lehrer unter sich leider gar oft allzusehr geneigt sind, gemeinsame gute Werke durch Splitterrichtereien zu gefährden und die eigenen Interessen zu schädigen. Genug, der „junge“ Lehrerverein ließ sich in seinen Bestrebungen nicht irre machen und hatte die Genugthuung, dass bald auch ältere Lehrer und Vorsteher zahlreich sich anschlossen und mancher College, der ihm ursprünglich als ein Saulus entgegentrat, für ihn zum Paulus wurde. Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“ trat als besondere Section in den Verein ein und ist hier in der erweiterten Form als „Abtheilung für pädagogische Hilfswissenschaften“ zu neuem, frischem Leben und Streben erblüht. Wie über diese, so werden wir weiterhin auch über andere, später gegründete Sectionen des Vereins Ausführlicheres mittheilen. Ein Zeichenlehrer- und Turnlehrerverein bestehen nach wie vor als selbständige Verbindungen, unterhalten aber freundliche Beziehungen zum allgemeinen Verbande.

Was die innere Gestaltung des Lehrervereins betrifft, so ist die vielseitige und lebhafte Betheiligung der Mitglieder an den verschiedensten Veranstaltungen und Aufgaben desselben in hohem Grade erfreulich und fruchtbringend.

Wir werden jetzt die Wirksamkeit des Vereins im einzelnen und zwar in der vorhin aufgeführten Reihenfolge kennzeichnen, zunächst also von den Ergebnissen der ordentlichen Mitgliederversammlungen reden. Ohne die dem Vereinskreise angehörenden Referenten namhaft zu machen, führen wir die wichtigsten Verhandlungsgegenstände, nach ihrer Verwandtschaft geordnet, an.

Leitung, Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschule. Die Stellung der Schule in der Erziehung. Die allgemeine Volksschule und die Unentgeltlichkeit des Unterrichts. Bureaukratismus auf dem Schulgebiete. Die Lehrerbildungsfrage. Wir und der sociale Kampf. Die Nothwendigkeit und die erfolgreichere Gestaltung der Lehrervereine. Wie kann jeder einzelne Lehrer zur Pflege der Collegialität beitragen? Öffentliche Schulprüfungen. Wie müssen die Schulzeugnisse geschrieben und wie müssen sie gelesen werden? Die Fortführung der Schüler durch mehrere Jahresclassen von demselben Lehrer. Ist ein Normal-Lehrplan für unsere städtischen Volksschulen wünschenswert? Die pädagogische Reform des 18. Jahrhunderts in Bremen. Der Gesetzentwurf für das Bremische Landschulwesen. Ist die Anstellung eines Bremischen Schulraths wünschenswert? Ist die Gründung einer Vereins-Sterbecasse zu empfehlen? Einführung des fremdsprachlichen Unterrichts in das hiesige Seminar. Was hoffen wir vom Schulinspector und was sind wir ihm schuldig? Bemerkungen zur Ethik Herbarts. Die formalen Stufen. Der jetzige Stand der Orthographiefrage. Die Bestrebungen des allgemeinen Deutschen Schulvereins und Deutschen Sprachvereins. Zweck und Umfang der häuslichen Aufgaben. Über Lehrmittel. Über Schulkrankheiten. Schulspaziergänge. Religions- oder Moralunterricht? Bemerkungen über den Unterricht in der deutschen Sprache. Plan und Stoff für den deutschen Sprachunterricht. Der Sprachunterricht in der 1. Classe einer 8classigen Volksschule. Wilhelm Tell, eine Charakterzeichnung für die Schule. Die herrschenden Leselehrmethoden und die Nothwendigkeit ihrer Weiterentwicklung.

Die Stenographie im Dienste der Schule. Steil- oder Schrägschrift? Wie wirkt der Geschichtsunterricht erziehlich? Referirende, pragmatische, genetische Geschichtschreibung und ihre Bedeutung für den Geschichtsunterricht. Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Volksschule. Über Tauschmittel in Handel und Verkehr. Behandlung der Form im Geographieunterrichte. Die Methode des Geographieunterrichts. Verhältnis der Heimatkunde zur Geographie. Zur Reform des naturgeschichtlichen Unterrichts. Umfang und Behandlung der Geometrie in der Volksschule. Ein Beitrag zur Frage: Abstraction oder Anschauung mit besonderer Anwendung auf den Rechenunterricht. Über Bruchrechnung, bzw. die Reihenfolge der Species in derselben. Über Zeitmaße, mit besonderer Berücksichtigung der auf Einführung von Normalzeiten gerichteten Bestrebungen der Jetztzeit.

Bei besonderen Gelegenheiten sprachen in außerordentlichen Versammlungen H. Lüdemann: Schopenhauer; K. Melchers: Diesterweg; K. Müller: Rückert, Comenius; Zeller: Samuel Heinicke, de l'Epée; J. Müller: Pariser Skizzen, Die oberbayrische Dialectdichtung.

In hervorragender Weise hat der auch auswärts als Dichter und Kritiker rühmlichst bekannte Professor Dr. H. Bulthaupt hierselbst seine Kraft dem Lehrervereine zugewandt. Indem es dem Vereine gelang, ihn wiederholt für hochinteressante Vortragscyklen zu gewinnen, wurden auch weitere, selbst die vornehmsten Kreise des Bremer Publicums veranlasst, dessen öffentliche Vortragsabende zu besuchen und auch im übrigen den Bestrebungen des Vereins ein lebhaftes Interesse zuzuwenden. Die Betheiligung an diesen Vorträgen war so groß, dass der Verein, dem für jeden Abend ca. 150 Mark Kosten erwuchsen, doch noch beträchtliche finanzielle Vortheile aus dem Unternehmen zog. Im Vereinsjahre 1887/88 hielt Herr Professor Bulthaupt 12 Vorträge aus der neueren Literatur. Das Programm lautete: 1. Die Werdezeit unserer deutschen Literatur. 2. Goethe und Schiller. 3. Goethe's Faust; seine Vorgänger und Nachfolger. 4. Schiller als Dramatiker. 5. Die Romantiker. 6. Heinrich von Kleist. 7. Die Epigonen. 8. Grillparzer. 9. Die schwäbische Dichterschule. 10. Einsame Geister: Hebbel, Otto Ludwig. 11. Das junge Deutschland. 12. Die Revolution der vierziger Jahre. Im Winter 1888/89 folgte eine Reihe musikgeschichtlicher Vorträge, verbunden mit Illustrationen am Concertflügel: 1. Zur Ästhetik und Geschichte der Musik. 2. Das Oratorium und die Oper. 3. Händel und Bach. 4. Christoph Willibald v. Gluck. 5. Haydn und die Instrumentalmusik. 6. Mozart. 7. Beethoven. 8. Das deutsche Lied. 9. Die Oper und die Romantik. 10. Richard Wagner. Für das Vereinsjahr 1890/91 lautete das Programm: 1. Naturalismus und Kunst. 2. Die deutsche Ballade. 3. Der Componist der deutschen Ballade (Karl Löwe). 4. Jeanne d'Arc. 5. Recitationen. 6. Die komische Oper und die Operette in Deutschland. — Der Verein ernannte Herrn Professor Dr. Bulthaupt in dankbarer Anerkennung seiner hohen Verdienste um das Gedeihen des Vereins unter Darbietung eines künstlerisch ausgestatteten Diploms zum Ehrenmitgliede.

(Schluss folgt.)

Aus der Fachpresse.*)

Von Rudolf Dietrich-Zürich.

In dem Bewusstsein, dass die deutsche Lehrerschaft dem eigenartigen bayerischen Philosophen Frohschammer Dank schuldet für die Dienste, welche er der Pädagogik als Wissenschaft geleistet, haben ihm viele unserer Fachblätter mehr oder weniger tief gehende Aufsätze gewidmet. So die NB. (1893, VIII). Hier berichtet F. A. Steglich kurz über Frohschammers Leben und Wirken als Lehrer, seinen Kampf gegen die römische Curie (für die Freiheit der Wissenschaft), die Grundgedanken seines philosophischen Systems, seine schriftstellerische Thätigkeit im allgemeinen und im besonderen zu Gunsten der Pädagogik (welche hauptsächlich in dem 1885 erschienenen Werke „Über Organisation und Cultur der menschlichen Gesellschaft“ bedacht worden ist). Schließlich wird gemeldet, dass sich jüngst zu Leipzig „in Anlehnung an die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung“ eine „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik“ gebildet, „welche das Wirken Diesterwegs, Frohschammers und ihnen geistesverwandter Männer mehr und mehr zu verfolgen und für die Gegenwart fruchtbar zu machen sucht“. Es liegt nicht allzufern, diese jüngste Gründung in Vergleich zur Comenius-Gesellschaft zu setzen. Hier wie dort sind die Gedanken, Worte, Thaten einzelner ursprünglicher Geister maßgebend — nur dass die Comenius-Gesellschaft sich einen ungleich größeren, mehr ins Leben hineingreifenden Wirkungskreis steckt. Die „Freie Vereinigung“ will auch schriftstellerisch thätig sein, und zwar nach dem Vorbilde des Czernowitzer Professors Rud. Hochegger (dessen Artikel über „Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik“ — NB. 1893, I ff. — ich früher skizzirt habe). Wem gelten solche zusammenfassende Auszüge, Um- und Abrisse? Die Glücklichen unter uns sind verpflichtet, selbst an die Quelle zu gehen; ihre Zahl ist nicht unbedeutend. Immerhin überwiegen noch stark die weniger gut Gestellten, denen zu streng wissenschaftlicher Arbeit die Mittel fehlen. Sie also müssen sich mit den Gaben aus zweiter Hand begnügen. Aber diese Hand soll geschickt sein. Denn die Aufgabe ist so schwierig als gross: es gilt — in unserm Falle — ein philosophisches System Schritt für Schritt stramm zu entwickeln bis ans scharf ausgeprägte Ende hin, der Entwicklung eine durchsichtige Zusammenfassung und eine vergleichende Würdigung (der Sache und der Person) folgen zu lassen. Soviel zu mindest! Und das ist eine mühereiche Arbeit, die unverhältnismäßig viel Zeit kostet, zudem sprachliche Meisterschaft erfordert. Und da liegt ein Muster guten Stils in der Nähe: Meister Frohschammer selbst (ich denke gerade an seinen Paedagogium-Aufsatz über den Fortschritt, Oct. 1887).

---

*) ADL. = Allg. deutsche Lehrerz. — Aarg. = Aargauer Schulbl. — Bad. = Badische Schulz. — Bayr. = Bayr. Lehrerz. — Bern. = Berner Schulbl. — Böhm. = Freie Schulz. — Deutsch. = Zeitschr. f. d. deutschen Unt. — DBl. = Deutsche Blätter f. erz. Unterricht. — DSch. = Deutsche Schulz. — F. = Deutsche Fortbildungsschule. — Geo. = Zeitschr. f. Schulgeogr. — Hann. = Hann. Schulz. — Hess. = Hessische Schulz. — NB. = Neue Bahnen. — ÖSchb. = Österr. Schulbote. — PZ. = Pädag. Zeitung. — Ref. = Pädag. Reform. — Rep. = Repertorium d. Päd. — SchH. = Schule u. Haus. — Schpr. = Deutsche Schulpraxis. — Schw. = Schweiz. Lehrerz. — SchwP. = Schweiz. Pädag. Zeitschr. — Blätter, die nur selten auftreten, werden jeweilen genügend namhaft gemacht. — Im übrigen verweise ich auf Bd. XV, H. 1 (Oct. 1892).

Man hat — wie erwähnt — Frohschammer neben Diesterweg gestellt. Als ein hervorragender Jünger des letzteren ist ebenfalls in diesen Tagen ein noch Lebender geschildert worden: J. H. Suck bezeichnet Adolf Meier in Lübeck als „einen Veteranen Diesterwegscher Pädagogik" (ADL. 1893, 33). Meier rechnet sich selbst — wie Suck nachweist — zu den Jüngern Diesterwegs, und als dessen 75. Geburtstag gefeiert wurde, überbrachte der Lübecker Mädchenschulleiter der Familie die Ehrengeschenke, welche die Lehrer Deutschlands gestiftet hatten. Auch mit Berthelt-Dresden, Hoffmann-Hamburg, Lüben-Bremen, Pfeiffer-Augsburg u. a. war Meier innig befreundet, und seit 1852 ist er „ständiges" Ausschussmitglied der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlungen, denen er eine Anzahl Vorträge (namentlich über die Unterschiede zwischen Knaben- und Mädchenschulen) gewidmet. Geschrieben hat er u. a. über Religions-, Sprach-, Handarbeits-, Turnunterricht, über Kindergärten, Schuleinrichtungen, Lehrertage. Seine Schubladen — verräth Suck — sind mit Manuscripten aller Art angefüllt, und in mehr als einem Schranke liegt Mappe auf Mappe mit Zeichnungen und Ölgemälden von eigner Hand. Wer möchte den nunmehr 85jährigen Greis nicht um seine Arbeitskraft beneiden?

Von Diesterweg und seinen Geistesverwandten zurück zu Comenius, zu dessen Jüngern in der Gegenwart. Über deren klar gefasste Ziele hat sich ihr Führer, L. Keller, in einem trefflichen Aufsatze (Mittheil. d. C.-G.*) 1893, 1/2: „Was wir wollen") deutlich ausgesprochen. „Wir wollen — sagt K. — den Versuch machen, wissenschaftliche und gemeinnützige Zwecke zu verbinden und beide im Geiste des Comenius und der ihm wahlverwandten Männer aller Zeiten zu behandeln." Der erste und einleitende Schritt dazu ist die Herausgabe der „Mittheilungen". Diese sollen „bildend und erziehend" einwirken auf solche Kreise, „denen Zeit und Mittel es nicht gestatten, in den engern Kreis der Lehrenden und Gebenden einzutreten." Dementsprechend ist die Form der Mittheilungen (zum Unterschiede von der strengen Wissenschaftlichkeit der „Monatshefte") eine volksthümliche. Zunächst nun will die Gesellschaft „regelmäßig über den Gang aller solchen praktischen und gemeinnützigen Bestrebungen berichten, die schon heute im Sinne des Comenius und seiner Nachfolger von verschiedenen Körperschaften und Gemeinschaften (oder einzelnen Männern, „gleichviel ob von Vertretern eines philosophischen Humanismus oder einer bestehenden Religionsgemeinschaft") betrieben werden". Hierher gehören die Bemühungen für Hebung des Gemeindelebens, die Genossenschaftsbewegung (namentlich „diejenige genossenschaftliche Arbeit, die, abgesehen von der wirtschaftlichen Kräftigung der Genossen, sittliche Ziele verfolgt"). Deren Verständnis will die Gesellschaft (in vergleichender Betrachtung „ihrer Zusammenhänge mit den vergangenen Entwickelungen") „weiteren Kreisen" vermitteln; außerdem will sie vornehmlich „alle Bestrebungen unterstützen, die darauf abzielen, die Muttersprache zu heben, zu reinigen und zu bessern, die allgemeine Volksschule zur Durchführung zu bringen und der Erziehungslehre diejenige Wertschätzung zu erkämpfen, die sie im Kreise der älteren und bevorrechteten Wissenschaften beanspruchen darf".

*) Ich bezeichne künftighin die Veröffentlichungen der C.-G. mit CG, und zwar bedeuten römische Ziffern (nach der Jahrzahl) die „Monatshefte", deutsche die „Mittheilungen" (von denen übrigens jährl. auch 12 H. erscheinen).

Dass die Comenius-Gesellschaft auf dem Gebiete des Erziehungswesens auch praktisch zu wirken gesonnen ist, unterliegt keinem Zweifel. Und ein Feld ihrer Bethätigung dürfte die „Fortbildungsschule" sein. Dieser ist in der Schpr. (1893, 32: Gedanken über die Fortbildungsschule) ein Aufsatz gewidmet worden, der sich besonders durch die Frische, Einfachheit und Knappheit seiner Sprache auszeichnet: da findet man das wolthuende Sparen mit Worten, das Verzichten auf Ausführlichkeit, wo es deren nicht bedarf, und eben darum eine um so reichere Fülle von Anregungen. Der ungenannte Verfasser (es ist eine „Preisarbeit") beschränkt sich auf diejenige Form der Fortbildungsschule, die „als nothwendige Ergänzung der Kinderschule mit dieser zusammen die Volksschule im eigentlichen Sinne bildet". Die „wesentliche und eigenthümliche Aufgabe" jener „Ergänzungsschule" erblickt er darin, „dass sie vorzüglich den zukünftigen Mann im Knaben und Jüngling bildet, und zwar den Mann, insofern er Glied der Gesellschaft, des Staates, also insofern er Bürger ist. Bürgerschule (als allgemein verbindliche Staatsschule) wäre demnach der treffende Name für die höhere Stufe der Volksschule." Nachdem dann Schreiber die Ansichten mehrerer anerkannter Fachmänner mitgetheilt, „um zu veranschaulichen: einerseits, wo die Fortbildungsschule heute steht oder nächstens stehen wird — anderseits, dass sie gut vorbereitet ist oder wird für die höchste Stufe, die Bürgerschule", äußert er „etliche eigene Gedanken". Inwiefern diesen der Vorzug der Ursprünglichkeit zukommt, dürfte schwer festzustellen sein. Jedenfalls aber sind sie noch nicht weit, geschweige denn allgemein verbreitet, so dass es gerechtfertigt erscheint, wenn ich ihnen hier einen verhältnismäßig großen Raum gönne. Was unser Ungenannter von der „eigentlichen Bürgerschule" verlangt, zeigt sein „Fächer"-Vorschlag: „Deutsch in Wort (Redeübungen!) und Schrift; hauswirtschaftliches und gewerbliches Rechnen mit Buchführung; hauswirtschaftliche Physik und Chemie; Witterungskunde; Vaterlands- und Erdkunde; Staats- und Gesellschaftskunde; Volkswirtschaftslehre und Freihandzeichnen (Skizziren)." Natürlich wird diese Auswahl hinreichend, wenn auch mit größter Sparsamkeit begründet; ich beschränke mich auf zwei Fälle. Die Erdkunde erscheint als Unterrichtsgegenstand durch das kurze Wort gerechtfertigt: „es gibt kein Fach, das so wie dieses den Menschen ergreift"; bezüglich des Freihandzeichnens „genügt ein Hinweis auf die vielseitige Stärke seiner Bildungskraft (Übung der Hand und des Auges, Schärfung des Natur- und Kunstsinnes) und auf den oft unschätzbaren materiellen oder ideellen Wert einer flüchtig, aber sicher hingeworfenen Skizze". „Der bürgerbildende Lehrer soll erstens ein Meister in seiner Muttersprache, er soll zweitens in Erd- und Vaterlandskunde, in Staats-, Gesellschafts-, Volkswirtschaftskunde, im Gewerbe-, Handels- und Verkehrswesen gründlich bewandert sein. (Der Unterricht im Freihandzeichnen dürfte am besten Fachlehrern übertragen werden.) Sein berufliches Wissen und Können hat er sich nicht in einer besonderen, noch zu errichtenden Bildungsanstalt, sondern durch freies, selbständiges Studium zu erwerben. Nachzuweisen hat er seinen Besitz entweder durch Ablegung einer Prüfung (vor einer fachmännischen Behörde) oder durch schriftstellerische Leistungen. Seine gesetzlich zu sichernde Besoldung soll mindestens das Doppelte der niedrigsten Kinderschullehrerbesoldung betragen." Am Schlusse der Erörterungen wird — theilweise wiederholt — mit kräftigen Worten betont: „Als die Haupt-

aufgaben der Schule, welche den Jüngling zum Streben nach der Bürgerkrone — deren Edelsteine Einsicht und Ernst, Selbständigkeit und Männerstolz sind — begeistern soll, gelten allerwegen muttersprachliche und politische Bildung: beide allein um ihres tiefen oder hohen sittlichen Lebenswertes willen, beide ausschließlich im Dienste der Wahrheit und Wahrhaftigkeit des Rechts und der Gerechtigkeit — niemals im Dienste des geschäftlichen Nutzens, der Parteien, irgend welcher Machthaber. Und wir müssen darauf dringen, dass diese beiden Aufgaben von allen denjenigen bereits bestehenden Anstalten gelöst werden, die es können. Namentlich und mit größtem Rechte fordern wir solche Leistung in vollem Umfang von allen „höheren Schulen", sofern sie ehrlicherweise lebenstüchtige Menschen erziehen wollen." Hieran reiht Verfasser „drei bescheidene Beiträge zur Erziehungs- und Unterrichtspraxis nicht blos der Bürgerschule, auch der einfachen Fortbildungsschule". Er zeigt: wie die Jünglinge („wenigstens aller vierzehn Tage eine Stunde") in die „Lebenskunde" einzuführen, wie sie mit einer reichhaltigen Bildersammlung auszustatten, wie sie durch Sonntagsausflüge und abendliche Unterhaltungen mit dem Lehrer an die Schule zu fesseln und damit für freiwilliges Weiterlernen zu gewinnen seien.*)

Das wäre eine der großen pädagogischen Zeitfragen. Eine andere betrifft den Handarbeitsunterricht für Knaben. Über dessen „Entwickelung und Stand in Deutschland" berichtet der vortheilhaft bekannte Berliner Rector R. Rissmann (PZ. 1893, 30. 31). Der Gedanke des Knabenhandarbeitsunterrichts — meint dieser Sachkundige — scheint von Böhmen ausgegangen zu sein. Hier errichtete der Pfarrer Kindermann, der im vierten Viertel des 18. Jahrhunderts „Leiter des deutschen Volksschulwesens in Böhmen" war, die erste „Industrieschule". In Deutschland folgte man seinem Beispiel bald nach. Doch lange blühten diese Schulen nicht: nur wenige überlebten das erste Decennium des 19. Jahrhunderts. Ihr Zweck war, durch Ausbildung der Handgeschicklichkeit schon in der frühen Jugend die Erwerbsfähigkeit der niedern Classen zu erhöhen und damit den Volkswolstand zu heben. Als Erziehungsmittel zu dienen, lag nicht in ihrem Plane. Dagegen machte es sich die pädagogische Theorie zur Aufgabe, der Handarbeit „eine feste Stelle im System der Erziehungsmittel" anzuweisen: Rissmann verweist auf die bezüglichen grundsätzlichen Äußerungen Salzmanns, Fichtes, Fellenbergs, Pestalozzi's, Herbarts, Fröbels. Letzterer hatte einen Vorläufer in J. G. H. Heusinger († 1837 als Lehrer in Dresden), der 1797 in einer hervorragenden Schrift „über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes beschäftigt zu sein" ähnliche Gedanken wie Rousseau ausgesprochen. Obwol nun die Pflege der Handarbeit in der Theorie gesichert war, kennt doch die erste Hälfte unseres Jahrhunderts nur wenig praktische Versuche: in weiten Kreisen fehlte noch das Interesse an der Sache.**) Da erschienen 1851 und 1852 zwei Schriftchen:

*) Es ist hier wieder die beispiellose Flüchtigkeit zu rügen, mit welcher die Correcturabzüge der Schpr. gelesen werden. Da steht „gebracht" statt „gedacht", „und andere" statt „unter anderem" (u. a.!) — und nun gar „völlige Ausschließung deren" statt „deren v. A."! Dass Wörter weggelassen werden (auch Subjecte) ist nichts Seltenes.

**) Der Handarbeitsunterricht für Mädchen wurde allerdings nach und nach eingeführt.

„Die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen“ (von K. Michelsen) und „Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule“ (von dem bekannten Prof. Karl Biedermann). Beide betonten: nicht die Fabrikate seien der Zweck, sondern die Arbeitsübung. Beide riefen in der pädagogischen Welt einen lebhaften Meinungsaustausch hervor. Unter den Gegnern stand — neben Curtman und Eisenlohr — auch Diesterweg. Die Bedeutung der Arbeit als Erziehungsmittel bestritten sie zwar nicht; „aber sie hielten es für unräthlich, die technische Arbeit als Schulübung zu betreiben“. Diesterweg hat übrigens später die von Georgens 1856 und 1857 dargelegte Methode (s. „Aus- und Zuschneideschule“ und „Bildewerkstatt“) als „den Gang der Natur“, als „echt Pestalozzi-Fröbelschen Unterricht“ bezeichnet. Außer Georgens († 1886) traten Deinhardt († 1880) und Pösche (jetzt Erziehungsinspector in Berlin) „für eine innere Verbindung von technischer Arbeit und theoretischer Belehrung im Sinne Fröbels ein“. Der praktische Betrieb aber blieb zunächst immer noch — umsomehr, als die Allgemeine deutsche Lehrerversammlung zu Frankfurt (1857) sich gegen den Grundgedanken der Fröbelschen Pädagogik ausgesprochen — auf etliche Privatschulen beschränkt. Österreich gebürt der Ruhm, den Handarbeitsunterricht für Knaben zuerst in öffentlichen Anstalten eingeführt zu haben: 1867 im evangelischen Lehrerseminar zu Bielitz, 1868 in der Übungsschule des Wiener Pädagogiums; ein Ministerialerlass von 1872 erhob das Modelliren zum wahlfreien Fach der Realschulen. Auch literarisch that sich Österreich hervor: durch die tüchtige Arbeit des Wiener Gymnasialdirectors E. Schwab („Die Arbeitsschule als organischer Bestandtheil der Volksschule“, 1873). Schwab will die Arbeit lediglich als Erziehungsmittel angesehen wissen; die „Arbeitsschule“ soll keine Nebenschule sein, sondern einen „integrirenden Bestandtheil“ der Volksschule bilden und „aus dem Schulgarten, der weiblichen Arbeitsschule und der Formenschule oder Schulwerkstatt bestehen“. In Deutschland aber war man auf den Gedanken des 18. Jahrhunderts zurückgekommen (infolge der niederschlagenden Erfahrungen auf den Weltausstellungen): der Handarbeitsunterricht sollte ein Mittel werden, das deutsche Handwerk wieder in die Höhe zu bringen — bekannt sind die Vorträge, welche in diesem Sinne der dänische Rittmeister Clausen-Kaas seit Mitte der 70er Jahre an verschiedenen Orten gehalten. Doch 1880 führte der verdienstvolle Schenckendorff-Görlitz den endgiltigen Umschwung herbei; die Anregungen, welche eine von der preußischen Regierung abgesandte Commission im Slöjdlehrerseminare*) Salomons zu Nääs (Schweden) empfangen, wurden nunmehr maßgebend; sie führten vor allem zu dem Grundsatz: die Arbeit ist nur ihrer erziehlichen Bedeutung wegen zu pflegen. Zu diesem bekennt sich auch der 1886 gegründete große „Deutsche Verein für Knabenhandarbeit“, welcher 1887 zu Leipzig eine eigene Lehrerbildungsanstalt eröffnete; und unter seinem Einfluss steht die weitaus größte Zahl der vorhandenen Jugendwerkstätten. — Rissmann bringt nun eine Reihe lehrreicher statistischer Angaben aus dem In- und Ausland; ich notire hier nur, dass in Frankreich der Handarbeitsunterricht „obligatorisch“**) ist, und dass ihn Baden 1892 als „wahlfreies Fach“ in die Volksschule eingeführt. — Schließlich die Frage: Wie findet sich die fach-

*) Slöjd = allgemeine Handfertigkeit, als Gegensatz zum Gewerbe.
**) Wol nicht in des Wortes strengster Bedeutung!

wissenschaftliche Theorie mit der Sache ab? „Dem Freunde und dem Gegner hat sich jetzt der Kritiker zugesellt. Die Kritik sucht für den Arbeitsunterricht eine fest begründete Stelle im System der Erziehungsmittel zu schaffen, und sie ist bestrebt, ihn mit den übrigen Schulfächern in Verbindung zu setzen." Als „seine wichtigste Aufgabe" bezeichnet Rissmann: „geordnete Einführung ins Gebiet des Schönen nach seiner plastischen Seite hin".

Eine dritte dringliche Angelegenheit zeit- und naturgemäßer Erziehung bringt u. a. A. Reukauf (DBl. 1893, 32. 33: Abnorme Kinder und ihre Pflege) zur Sprache. Er handelt von den bekannten „Erscheinungen nervöser und seelischer Abnormität" und von den (theilweise wol auch allgemein bekannten) Gründen dieser Erscheinungen. Er betont: „Nicht sowol die Natur, die der Väter Sünde an den Kindern heimsucht, ist verantwortlich zu machen, als vielmehr das Familienleben und der Zeitgeist." Und was die Ursachen der verderblichen Wirkungen, welche von der Schule ausgehen, anlangt, so seien sie weniger in körperlicher und geistiger Überanstrengung, als vielmehr in den Gemüthsaufregungen oder Erschütterungen zu suchen, welche beispielsweise die „Extemporaliennoth", die Furcht vor einer schlechten Censur oder dem Sitzenbleiben, die Examenangst, ein gescheitertes Examen oft zu Folgen haben. In vielen Fällen, vor allen Dingen bei blosser Beanlagung zu nervöser oder geistiger Abnormität ist die „Erziehung" (will sagen die Verziehung oder Vernachlässigung zu Hause und die Überfütterung oder Abhetzung in der — höheren — Schule) „für die immer weitere Entwickelung des Leidens verantwortlich zu machen". Zu bekämpfen wären die besprochenen Krankheitsfälle am besten in Anstalten. Deren Leiter aber „dürfen nicht blos fachmännisch vorgebildete Pädagogen sein (wie es gegenwärtig meist der Fall ist); vielmehr erscheinen tiefer gehende psychologische, physiologische und psychiatrische Studien als eine unerlässliche Vorbedingung". Ferner ist es nothwendig, dass zwischen dem Erzieher und dem Zögling „ein Gemüthsverhältnis begründet werde". Im allgemeinen „lassen sich unter den Anstaltszöglingen verschiedene Hauptgruppen unterscheiden, je nachdem das Zurückgebliebensein ein allgemeines (körperliches wie geistiges), oder rein nervös-seelischer Natur ist (so dass eine Disharmonie zwischen körperlicher und geistiger Entwickelung besteht), oder blos ein bestimmter Theil im Nervensystem oder eine bestimmte Seite des geistigen Lebens eine harmonische Entwickelung mit den übrigen vermissen lässt, oder endlich die Nervosität infolge verkehrter Erziehungsmaßregeln in Haus oder Schule einseitig sich gesteigert hat". Von jenen, welche mit „blos einseitigen Störungen des nervösen Lebens" behaftet, sind im besondern die Schwerhörigen, hochgradig Schwachsichtigen, an einzelnen Gliedern Gelähmten zu erwähnen. Auch diese — meint Reukauf — seien der Anstalt zu überweisen.

Ich komme jetzt zu drei Aufsätzen, welche unmittelbar aus der Volksschulpraxis heraus geschrieben worden sind. — Ein Mitarbeiter der Schw. (1893, 32), der sich nur A. F. unterzeichnet, hat eine sehr beachtenswerte Studie über Schulzeugnisse veröffentlicht. Er verwirft sowol die blosse „Gesammtcensur" als auch die üblichen „Fächercensuren." Nicht vom Stundenplan her — meint er — sondern „aus der arbeitenden Individualität des Schülers sei die Einrichtung des Zeugnisses" zu nehmen. „Nicht nach Fächern soll der Schüler beurtheilt werden, sondern nach Bethätigungsrichtungen, die

mit den Fächern nicht zusammenfallen.“ Für die Primar- (allgemeine Volks-) Schule empfiehlt F. folgendes „Schema“: Fleiß, Betragen; Auffassung und Vorstellungen; mündlicher, schriftlicher Ausdruck; Lesen; Rechnen; Handfertigkeit und Ordnung (Schrift, Zeichnen etc.); Singen; Körperübungen. — Ein anderer Schweizer, G. Stucki, hat „über Veranschaulichungsmittel im Realunterricht der Volksschule“ geschrieben (SchwP. 1893, III). Er beschließt den gehaltreichen Aufsatz mit neun Grundsätzen, von denen vier allgemeine Anerkennung verdienen und, entsprechend angepasst, auch für nichtschweizerische Verhältnisse geltend gemacht werden können. Jene vier Sätze lauten: a) „Die schweizerische pädagogische Presse diene der Lehrerschaft vorläufig als Sprechsaal zur Einleitung eines gegenseitigen Austausches von Veranschaulichungsmitteln.“ b) „Es ist zu untersuchen, ob nicht eine der bestehenden schweizerischen Schulausstellungen die Aufgabe, als Centraldepot für den Austausch und Ankauf von Naturobjecten schweizerischen Ursprungs zu dienen, übernehmen könnte“ (und das dürfte doch auch gleich die „Centralstelle für die Beschaffung allgemeiner Lehrmittel für schweiz. Schulen“ werden, die Punkt 7 verlangt). c) „Der Bund ist zu ersuchen, durch seine Consulate in größerer Zahl interessante Naturobjecte aus fremden Erdtheilen beschaffen zu lassen und den schweiz. Schulen unentgeltlich zur Verfügung zu stellen.“ d) „Der Schweiz. Lehrerverein veranstaltet einen Curs für Lehrer in der Herstellung von guten Veranschaulichungsmitteln, wofür Bund und Cantone um Subventionen anzugehen sind.“ — Endlich sei eines Beitrags von R. Faust „zur Methodik des nacherzählenden Aufsatzes“ (Deutsch. 1893, VIII) gedacht. Faust schreibt zwar eigentlich für die Unter- und Mittelclassen eines Gymnasiums; aber seine Vorschläge lassen sich auch in den Oberclassen der allgemeinen Volksschule, oder in der preußischen Mittel-, der österreichischen Bürger-, der schweiz. Secundar-, der Fortbildungsschule ausführen. Es handelt sich um die „Inhaltsangabe epischer Gedichte“. Auf der Unterstufe genügt es, wenn der Schüler genau dem Gange der Handlung folgt, wie der Dichter sie uns vorführt. Auf der höheren Stufe dagegen hat der Schüler entweder die einzelnen Thatsachen der „Vorgeschichte“ oder „Vorfabel“, die der Dichter an verschiedenen Stellen eingestreut, zu sammeln und geordnet an die Spitze des Aufsatzes zu stellen, oder aber umgekehrt die Vorgeschichte, die er im Gedichte schon am Anfang erledigt findet, in die Inhaltsangabe geschickt einzustreuen. Als ausgearbeitete Muster finden sich bei Faust für den ersten Fall: „Der blinde König“, „Das Glück von Edenhall“ — für den zweiten Fall: „Graf Richard ohne Furcht.“

Recensionen.

Deutsche, Französische und Englische Lauttafel (System Vietor). Elwertsche Verlagsbuchhandlung in Marburg, Hessen. Preis jeder Tafel 1 M. 50 Pf., auf Leinwand aufgezogen mit lackirten Stäben 2 M. 50 Pf.

Diese, in der Größe 70:88 cm in dreifarbigem Druck sehr nett ausgeführten Tafeln stellen die Consonanten und Vocale jeder der drei Sprachen in übersichtlicher Weise, nach den Articulationsstellen und Bildungsarten geordnet, zusammen, wobei alle die Deutlichkeit gefährdenden Nebenzeichen glücklich vermieden sind. Die Lautschrift ist mit geringen Modificationen die der Association Phonétique des Professeurs de Langues vivantes, deckt sich also fürs Englische ziemlich genau mit der im „New English Dictionary, Oxford Clarendon Press 1884 ff." angewendeten Transscription, während sie für das Französische im wesentlichen mit Passy's System übereinstimmt. Jeder Tafel ist ein dreisprachiger Text „Erklärungen und Beispiele" beigegeben, der auch dem phonetisch wenig Geschulten eine rasche Orientirung ermöglicht. D. R.

Adolf Mussafia, Italienische Sprachlehre in Regeln und Beispielen. 23. verbesserte und vermehrte Auflage. Wien und Leipzig 1893, W. Braunmüller 8°, VI und 278 Seiten. 3 M. 40 Pf.

Vorliegende neueste Ausgabe dieses, seit nunmehr einem Menschenalter des vorzüglichsten Rufes sich erfreuenden Jugendwerkes des berühmten Romanisten hat zwar die bewährte Anlage ihrer Vorgängerinnen beibehalten, unterscheidet sich aber von letzteren durch eine Reihe sehr dankenswerter Vervollkommnungen im Einzelnen, von denen wir hier nur die durchgängige Bezeichnung der offenen Aussprache von e und o als besonders geeignet, den Wert des Buches zu erhöhen, hervorheben wollen. Von jeder weiteren Empfehlung glauben wir im Hinblick auf den Namen des Verfassers abstehen zu können.

D. R.

Georg Volk, Bergluft. Neue Gedichte und Sprüche in Odenwälder Mundart. Offenbach a M., Steinmetz'sche Hofbuchhandlung. 66 S. 8°.

Der hervorragende Wert dieses Büchleins liegt in der verlässlichen Treue, mit welcher Gemüth und Sprache des Odenwälder Völkchens widergespiegelt werden. Der Verfasser, ein Bauernsohn aus dem Odenwalde, heute dem Lehrstande angehörig, hängt innig an seiner Heimat und nährt diese Liebe auch in seinem Sprößling, den er „aus Dunscht und Stadt in Ourewäller Luft" (S. 24) heimsendet, damit er das ländliche Treiben dort mitgenieße. Was er S. 11 über „Ourewäller Lieb" spricht, findet sein Echo gewiss in allen deutschen Bauernherzen. Echt volksthümlichen Witz bringt z. B. der „Bauerntrunk" (S. 13) oder „Eppelranze lernt mich danze" (S. 51). — Die fränkische, an das Rheinfränkische sich mehr anschließende Mundart ist so treu festgehalten, dass ich das Büchlein wiederholt als Quelle für meine Universitätsvorträge über deutsche Sprache benutzen konnte. Ein weiteres Schriftchen desselben Verfassers soll ein andermal berspochen werden. W. Nagl.

Heymann und Übel, Aus vergangenen Tagen. Commentar zu Lehmanns culturgeschichtlichen Bildern. 3 Hefte. Leipziger Schulbücherverlag (Wachsmuth), Leipzig.

Das ist eines jener Bücher, die das so oft missbrauchte Wort: „jedem Lehrer sehr zu empfehlen" wirklich verdienen. Wir wüssten kein Buch, das so bequem in die Culturgeschichte des deutschen Volkes einführt, als dieser so klar und so schlicht geschriebene Commentar zu Lehmanns Bildern. Man sieht durch ihn erst, was alles diese Bilder enthalten und wie sehr sie einen vernünftig ertheilten Geschichtsunterricht fördern müssen, ja wie sie geradezu in den Mittelpunkt des Unterrichtes gestellt werden können. Das erste Heft charakterisirt die vier Bilder der ersten Serie: germanisches Gehöfte (Völkerwanderung), Ritterburg, Rittersaal, Turnier (13. Jhrh.), das zweite Heft die Bilder: Sendgrafengericht, Belagerung (14. Jhrh.), Inneres einer Stadt (15. Jhrh.) und bürgerliches Wohnzimmer (16. Jhrh.), das dritte: Im Klosterhofe (10. Jhrh.), Bauern und Landsknechte (16. Jhrh.), Lagerleben (30jähr. Krieg) und aus der Rococozeit. Jedem der Commentare ist eine verkleinerte Nachbildung des Lehmann'schen Wandbildes vorangestellt. Was die Erläuterungen außer der eingehenden Darstellung und genauen Beschreibung so wertvoll macht, ist auch das Hereinziehen vieler Quellensätze; kurz, die drei Hefte bieten mehr als ihr bescheidener Titel sagt; sie bieten dem Lehrer mehr, als Bände methodischer Vorkauung des landesüblichen geschichtlichen Stoffes nach sattsam bekannten Mustern. W.

Oberländer, Der geographische Unterricht. 5. Aufl. hrsg. von Ludwig Gäbler. Grimma 1893, Gensel.

Dieses vortreffliche Buch, das so viel beigetragen hat, dass die Ritter'schen Grundsätze und Peschels Ideen in weiten Kreisen bekannt und für den Unterricht nutzbar gemacht worden sind, hat in seiner fünften Auflage dadurch eine Verbesserung erfahren, dass dem Abschnitt „Literaturangaben" eine erschöpfende Übersicht der geographischen Monographien eingefügt ist (S. 152—202). Sie ist von Paul Weigeldt zusammengestellt und hie und da mit kritischen Notizen versehen, wodurch dem Anfänger die Auswahl der Werke bedeutend erleichtert wird. Die Urtheile sind knapp und treffen, wie man zu sagen pflegt, den Nagel auf den Kopf; manchmal ist zur raschen Orientirung eine kurze Angabe des Inhalts der Werke beigegeben. W.

Peucker, Atlas für commercielle Lehranstalten. 12 Blätter. Wien 1892, Artaria.

Der Atlas ist von drei Fachmännern, Cicalek, Rothaug und Zehden bearbeitet und von Peucker gezeichnet. Für die Terraindarstellung verband er die Schichten- mit der Schummerungsmanier, wodurch ein recht klares Bild erreicht wurde. Den physikalischen Karten der Welttheile, Europas und Österreichs sind politische beigegeben, auf denen die Gestalt des Verkehrswesens (rothe Linien) besonders scharf hervortritt. Die Eisenbahnkarte Österreich-Ungarns scheidet Haupt- (Weltverkehrs-)Linien von Localbahnen, eine zweckmäßige Neuerung in einem Schulatlas. Auch das dürfte Beifall finden, dass die Karten wenig Namen enthalten und dass bei der Auswahl der Zweck des Atlas, commerciellen Anstalten zu dienen, stets im Auge behalten wurde. Mit Rücksicht auf die österreich-ungarischen Handelsverhältnisse wurden die außereuropäischen Länder mehr eingehend oder nur übersichtlich behandelt. W.

Umlauft, Die räumliche Entwickelung der Stadt Wien von der Römerzeit bis zur Gegenwart. Wien, Pest, Leipzig, Hartleben.

Auf einem Plane von Wien ohne Straßennamen hat Umlauft durch Flächencolorirung den Umfang Wiens um 170 n. Chr., in der ersten Hälfte des 13. Jhrh., um 1683, um 1704 und im Jahre 1892 angegeben und den Plan in einem Begleitworte erläutert. Die Schrift wendet sich als erste Orientirung an das große Publicum. Den, der eine genauere Darstellung wünscht, wird sie kaum zufriedenstellen. W.

Dr. F. Rudio, Professor in Zürich, Über den Antheil der mathematischen Wissenschaften an der Cultur der Renaissance, aus der Sammlung gemeinverständlicher Vorträge von Virchow und Wattenbach 142. Heft. 33. S. Hamburg 1892, Verlagsanstalt und Druckerei A.—G.

Der Verfasser beginnt seinen Vortrag mit einer geschichtlichen Übersicht über den Gang der menschlichen Erkenntnis mathematischer Lehren, namentlich nach dem Bekanntwerden und der Verbreitung des Almagest; dann schildert er die Wechselbeziehung zwischen Mathematik und Kunst, besonders bei den Italienern, und schließt mit der Vorführung der Wirksamkeit von Regiomantanus und Kopernikus. Die Verdienste des ersteren finden ausführliche Würdigung, und wir erfahren deren Zusammenhang mit den bedeutendsten Ereignissen jener Zeit. „Die Ephemeriden des Regiomantanus, welche von Martin Behaim, dem berühmten Nürnberger Seefahrer und Kosmographen, in die portugiesische Marine eingeführt worden, befanden sich an Bord bei Bartholomäus Diaz, Vasco de Gama und Christoph Kolumbus. Dieser Umstand lässt die großen Entdeckungen des fünfzehnten Jahrhunderts nicht mehr als isolirte Begebenheiten oder als Resultate verwegener Unternehmungen erscheinen, sondern als die Früchte einer zielbewussten Gedankenarbeit, welche ihren Ursprung in der Renaissance der exacten Wissenschaften hatte.“ Wir empfehlen diesen Vortrag allen Freunden der Entwickelungslehre zur vollen Beachtung.

H. E.

Fenkner, Dr. Hugo, Lehrbuch der Geometrie. I. Theil: Ebene Geometrie. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Fig. im Text, 178 S. Braunschweig 1892, Otto Salle.

Dr. Wilhelm Krumme, Director der Oberrealschule zu Braunschweig, ein Schulmann von anerkannter Tüchtigkeit, hat den an derselben Anstalt thätigen Oberlehrer Dr. Fenkner zur Abfassung des vorliegenden Schulbuches veranlasst. In einer Vorrede erörtert Dr. Krumme die Grundsätze, welche bei Abfassung des Buches maßgebend waren, und sagt, dass dem Zwecke des mathematischen Unterrichtes, der Erziehung zum folgerichtigen und selbstthätigen Denken und zur Gewöhnung, eine Gedankenreihe bis zum Abschlusse zu verfolgen, nicht durch dogmatische Behandlung und gedächtnismäßige Aneignung des Lehrstoffes gedient sein kann; sondern dass der angestrebte Zweck erreicht werde, wenn man den Schüler die Methode des Beweisens lehrt. Es sind nur 13 Lehrsätze, welche das Gedächtnis belasten sollen, und welche am Ende des Buches als „Beweismittel“ zusammengetragen werden. Um nun den Schüler zur Auffindung des nöthigen Beweismittels anzuleiten, ist die Analyse der aufgestellten Behauptung erforderlich. Es ergibt sich sonach bei jedem Lehrsatze die Aufeinanderfolge: Voraussetzung, — Behauptung, — Analyse — und Beweis. Die Stoffvertiefung der Planimetrie wird in Bezug auf Congruenz, Ähnlichkeit und Flächengleichheit durch 163 Lehrsätze hinreichend weit gefördert; es ist übrigens auch Bedacht genommen, minder wichtige Lehrsätze ausscheiden zu können, da dieselben durch ein Sternchen bezeichnet sind. Zahlreiche Aufgaben, Anwendung der Algebra auf die Geometrie, der Gebrauch der geometrischen Örter und anderes vervollständigen das Lehrbuch, um der Vielseitigkeit moderner Anforderungen zu genügen. — Die zweite Auflage hat wol einige Verbesserungen, aber keine erheblichen Veränderungen erfahren. Wir können es nur im Interesse des höheren Unterrichtes als sehr erfreulich bezeichnen, dass dieses gute Buch schon nach vier Jahren eine zweite Auflage erlebt und wünschen demselben aufrichtig deren noch recht viele. H. E.

Kleyers Encyklopädie der mathem. techn. u. exacten Naturwissenschaften. Dr. H. Seipp, Lehrbuch der räumlichen Elementar-Geometrie (Stereometrie). I. Theil: Die Lage von geraden Linien und Ebenen im Raum, nebst Sammlung von Aufgaben. 174 Fig. im Text, 382 S. Stuttgart, 1892, Julius Maier. 6 M.

Das „System Kleyer" hat seinem Erfinder Anerkennung gebracht. Bezweckt wurde eine derartige Einrichtung der Lehrbücher, dass dieselben zum Selbststudium vollkommen geeignet seien, und der Erfolg zeigt, dass dieses Ziel auch erreicht wurde. Der Verfasser bediente sich dazu einer Anordnung des Stoffes nach Frage und Antwort; ohne jedoch, was bei dieser Sokratischen Methode schon des öftern vorgekommen ist, ins Kindische zu verfallen. Die Anordnung nach Frage und Antwort dient nur um auch typographisch die Übersicht möglichst zu begünstigen und das wiederholende Aufsuchen zu erleichtern. — Der Inhalt des vorliegenden Bandes beschränkt sich auf die Untersuchung der gegenseitigen Lage gerader Linien und Ebenen im Raume; diese Untersuchung wird allerdings bei einer Ausdehnung von 13 Druckbogen sehr eingehend geführt, sie erstreckt sich auf convexe, concave und convex-concave Ecken, sie verweilt mit Vorliebe bei den windschiefen Geraden und zieht sogar windschiefe Vielecke in den Bereich ihrer Betrachtung. Dabei ist die Darlegung des Lehrstoffes in diesem Bande noch nicht bis zur Congruenz körperlicher Ecken vorgeschritten. Es erscheint eine derartige Stoffbehandlung von einer zu großen und ermüdenden Weitläufigkeit. Es wurde schon wiederholt planimetrischen Lehrbüchern der Vorhalt gemacht, dass aus einer großen Anhäufung von Lehrsätzen der Schüler wenig Nutzen schöpft, denn der Bildungswert der Geometrie bezieht sich doch nicht auf das Gedächtnis, sondern auf die Urtheilskraft. Um so mehr gilt dies von der Stereometrie, bei welcher die Mannigfaltigkeit der Gebilde eine unendliche Häufung von Lehrsätzen ermöglicht, ohne dass damit sich der Gesichtskreis des Schülers erweiterte. Endlich ist auch die Euklidische Methode von der Methode der darstellenden Geometrie weit überholt und lohnt einen größeren Zeitaufwand nicht. — Die zweite Hälfte des Buches enthält Aufgaben über Bestimmung von einzelnen Punkten, geraden Linien und Ebenen im Raume, sowol zur Construction, als auch zum Rechnen; dieselben sind zum Theil gelöst, zum Theil ungelöst, für letztere folgen die Ergebnisse am Schluss des Buches. Die Zahl der Aufgaben steigt bis 473. Die Aufgaben haben uns besser zugesagt als der Lehrtext des Buches; dieser ist wenig umfangreich, wird aber durch die Aufgaben ausgiebig vertieft, besonders die Berechnungsaufgaben schlagen eine schöne Brücke zu den Lehren der sphärischen Trigonometrie, so dass wir sagen können, es schließt sich das Vorliegende würdig der Kleyer'schen Sammlung an. H. E.

G. Kentenich, Schulrath, und **J. Frohn**, Seminarlehrer, Anleitung zur Ertheilung des Rechenunterrichtes und der Raumlehre in der Volksschule. 4. neubearbeitete Auflage. 252 S. Düsseldorf 1892, L. Schwann. 3 Mk. 50 Pf.

Der Inhalt des Buches ist gegliedert in einen allgemeinen oder methodischen Theil und in einen besonderen Theil sowol in Bezug des Rechenunterrichts, als auch für die Raumlehre; der Antheil der letzteren beträgt nur ein Achtel des Ganzen. Man muss dem Buche zugestehen, dass es recht viel Brauchbares enthält, nur an manchen Stellen können wir nicht völlig mit den Verfassern einversanden sein. So halten sie noch immer an der ganz unnöthigen, und nur die Sache erschwerenden Unterscheidung des Dividirens als Messen und Theilen fest*), obwol S. 47 zu lesen steht: „Dividiren heißt aus dem Product und einem Factor den andern Factor suchen." Und gleich zuvor: „Man kann die Factoren eines Productes beliebig vertauschen." Aus dem Zusammenhalt dieser Sätze geht doch hinreichend hervor, dass dem Multipliciren nur eine einzige Rechnungsart entgegengesetzt sein kann, das ist das Dividiren. — Die Verfasser bemühen sich recht erfreulich um systematische Durchführung ihrer Aufgabe und bedienen sich dazu verschiedener Schemas; so kommen bezüglich des dekadischen Zahlensystems sogar deren zwei vor, eines davon beruht auf

---

*) Ich habe schon wiederholt bemerkt, dass ich in diesem Punkte mit dem geehrten Herrn Referenten nicht übereinstimme: es liegt allerdings kein mathematischer, wol aber ein logischer Unterschied vor, der in einem geistbildenden Unterrichte Beachtung finden muss. D.

der Rangsziffer. Da aber die Rangsziffer der ersten Stelle Null ist, die Rangsziffer der zweiten Stelle Eins u. s. w., so entsteht anscheinend ein Widerspruch, welcher auf vorliegender Unterrichtsstufe schwer zu lösen ist und besser durch Weglassung dieses Schemas gar nicht erst hervorgerufen würde. — Auch sprachlich müssen wir beanstanden, dass auf Seite 42 „so vielmal, so klein" als mustergiltig hingestellt wird. „Mal" ist das Vervielfältigungswort, und es ist „sprachlich" unlogisch, dass ein Vielfaches kleiner sei als das Einfache; daher muss es richtig heißen: „Das Gesuchte ist den so vielsten Theil, so groß." — Die Raumlehre der Verfasser verzichtet auf formellen Bildungswert, und begnügt sich mit dem materiellen, demnach muss man auch dogmatische Behandlung und näherungsweise Inhaltsberechnung stillschweigend hinnehmen; nur über die Inhaltsangabe des Fasses seien uns ein paar Worte gestattet, weil wir dieselbe schon gar so oft berichtigt haben. Der Wölbung des Fasses wird hinreichend Rechnung getragen, wenn man bei Berechnung des mittleren Durchmessers den Spunddurchmesser verdoppelt, den Bodendurchmesser dazu addirt und dann durch drei dividirt. Das so erhaltene Ergebnis stimmt in allen in Wirklichkeit vorkommenden Fällen ganz genau mit den Ergebnissen, welche selbst die höhere Rechnung liefert. H. E.

Friedrich Baade, Seminarlehrer, Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. Erster Theil: Thierbetrachtungen mit besonderer Hervorhebung der Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise der Thiere und ihrer Bedeutung für Naturhaushalt und Menschenleben. Halle a. d. S., Pädagogischer Verlag von Hermann Schrödel 1893. XII u. 230 Seiten. Preis 2 Mk. 80 Pf., geb. 3 Mk. 30 Pf.

Was der Verfasser im Titel des Buches verspricht, hält er auch. Der detaillirten Beschreibung einer Art folgt die Lebensweise, sodann werden Verwandte angegeben, hierauf folgen die Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise, endlich die Bedeutung für das Menschenleben und den Naturhaushalt; insbesondere die letzteren Abschnitte sind höchst beachtenswert und zeugen von einem eingehenden Studium des Thierreiches. Auch die Vergleiche, welche zum Zwecke der Belehrung zwischen einzelnen Thierformen oder auch Thiergruppen vorgenommen werden, sind sehr lehrreich durchgeführt. Kurz das ganze Werk ist ein wol durchdachtes, nicht schablonenhaftes Buch, das für Lehrer und Schüler in gleicher Weise vielen Nutzen stiften wird. Dass Abbildungen fehlen, erklärt sich daraus, dass der Verfasser meint, überall müsse Anschauungsmaterial vorhanden sein, was leider in vielen kleineren Schulen nicht der Fall ist. C. R. R.

Prof. Dr. Otto Wünsche, Oberlehrer am Gymnasium in Zwickau, Die verbreitetsten Pflanzen Deutschlands. Ein Übungsbuch für den naturwissenschaftlichen Unterricht. Leipzig 1893, Druck und Verlag von B. G. Teubner. VIII u. 269 S. In Leinwand gebunden 2 Mk.

Kein Lehrer der Botanik wird einen Zweifel darüber hegen, dass das Pflanzenbestimmen ein wichtiger Bestandtheil des botanischen Unterrichtes sei und dass damit die Kenntnis der Formen des Pflanzenreiches bedeutend erweitert und vertieft werde. Es gibt auch deshalb schon eine ziemliche Anzahl von Bestimmungsbüchern für die Hand der Schüler, welche in mehr oder weniger vollständiger Weise die Flora Deutschlands und Österreichs, oder auch Specialfloren behandeln. Diesen reiht sich nun das vorliegende Büchlein des auf botanischem Gebiete wolbekannten Verfassers an und zwar in würdigster Weise. Es sind in demselben die wichtigsten Pflanzenarten angeführt, ohne dass die Bastardformen etc., die man sonst auch angegeben findet, die aber für diese Stufe zu schwierig sind, und die Varietäten berücksichtigt wären. Dabei ist die Form eine sehr handsame, so dass das Büchlein leicht auf Excursionen mitgenommen werden kann. Über die Methode, die ja in allen solchen ana-

lytischen Büchern gleich ist, ist nichts besonderes zu sagen, als dass schwierige, besonders für den Anfänger nur mit Mühe zu erkennende Unterscheidungsmerkmale sorgsam vermieden sind. Das Buch empfiehlt sich, auch in der sorgsamen Ausstattung, aufs beste. C. R. R.

Neu erschienene Bücher.

Wolf, Das nothwendigste Material über Themen aus dem Unterrichtsgebiete der deutschen Sprache. Minden, Marowsky. 70 Pf.

Mann, Dictirübungen und Aufgaben für den Rechtschreibunterricht in allgemeinen Volks- und Bürgerschulen. (Nach Schuljahren gegliedert.) Prag, Dominicus. 1 Mk. 20 Pf.

Reichelt, Methode und Stoff zur Ertheilung eines systematischen Rechtschreibunterrichtes für das zweite und dritte Schuljahr. München, Kellerer.

Straub, Sprachbuch. Stuttgart, Roth.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Hrsg. von Lehrern der deutschen Sprache an dem kgl. Realgymnasium zu Döbeln. IV. Theil, 2. Abth. (2. Aufl.) Leipzig, Teubner.

Hellwig, Hirt u. Zernial, Deutsches Lesebuch für höhere Schulen. I. u. II. Thl. für Sexta u. Quinta. Dresden, Ehlermann.

Unger, Grammatische und orthographische Aufgaben. Leipzig, Richter. 60 Pf.

Heinemann, Übungsstoffe für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen, 14. Aufl. Braunschweig, Appelhaus und Pfenningstorff.

Pariser, Seb. Brant, Luther, Sachs, Fischart mit einer Auswahl von Dichtungen des 16. Jahrhunderts. Sammlung Göschen. Lwdbd. 80 Pf.

Hetzen, Der deutsche Sprachunterricht im zweiten Schuljahre, Begleitworte zu der II. Abth. der Büscher'schen Fibel. Düsseldorf, Schwann.

Ehlers, Heimatkunde von Altona und Umgebung. 2. Aufl. Altona, Uflacker.

Klein, Bilder aus der vaterländischen Geschichte für die Elementarschule. Düsseldorf, Schwann.

Krüger, Drei Kaiser (Wilhelm I. Friedrich III. Wilhelm II.). 3 Aufl. Leipzig, Baedeker. 1 Mk.

Lehmann, Kleine deutsche Geschichte in didaktischer Bearbeitung. Erfurt u. Leipzig, Bacmeister. 60 Pf.

Pollack-Zander, Geschichtsbilder. 14. Aufl. Mit 247 Porträts. Gera, Hofmann. 1 Mk. 80 Pf.

Hoffmann-Dietsch, Abriss der brandenburgisch-preußischen Geschichte. 2. Ausgabe. Leipzig, Teubner.

Schwahn, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht auf der Mittelstufe höherer Lehranstalten. 3 Hefte. Hamburg, Meißner.

Stacke, Erzählungen aus der römischen Geschichte in biographischer Form. 23. Aufl. Oldenburg, Stalling.

Steuding, Griechische und römische Mythologie (Sammlung Göschen). Stuttgart, Göschen. Lwdbd. 80 Pf.

Joos, Gespräche in Poesie und Prosa für Schulen. Zum Vortrage bei Prüfungen und anderen feierlichen Anlässen. Ravensburg, Mayer.

Reußner, Geschichtliche Rückblicke und Betrachtungen an vaterländischen Schulfeiern. Halle, Schroedel.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift
für
Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

2. Heft, November 1893.

Leipzig.
Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 2. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Bildung des sittlichen Charakters.

Von Rudolf Lenk-Dresden.

Dass die Welt im Argen liegt, ist eine alte, oft wiederholte Klage*). Die Sage berichtet von einer kurzen glücklichen, goldenen Zeit am Anfange, welche verschwindet wie ein Traum und dem Verfalle und der Vernichtung des Menschengeschlechtes weicht, bis an einem folgenden Geschlechte derselbe Kreislauf sich vollzieht. Über den Völkern schwebt Jahrhunderte hindurch drohend die Befürchtung von dem Untergange der Welt, Angst und Schrecken verbreitend, und auch neuerdings sind Propheten aufgestanden, welche das Ende als nahe bevorstehend verkündigten. Nun braucht man nicht gerade zu denen zu gehören, die in jedem Fortschritte des Menschengeistes ein Anzeichen des Verfalls und das Nahen des jüngsten Tages sehen, und kann doch mit Besorgnis den Gang unseres Volkslebens verfolgen. Denn wenn die Fortschritte in den Wissenschaften und Erfindungen nicht dazu dienen, den Menschen höher zu stimmen und zum Bessern zu führen, wenn sie nicht im Stande sind, die Leidenschaften zu zügeln, vielmehr sie entfesseln, so verfehlen sie ihres hohen Zweckes, den Menschen sittlicher und dadurch glücklicher zu machen. Und wenn sie gar dazu dienen, dem Verbrecher die Wege zu zeigen, wie er, mit ihnen ausgerüstet, seine Pläne um so leichter vollführe, werden sie, anstatt zum Segen, zum Fluche und der Mensch zu einem furchtbaren Wesen, sich selbst und der Welt zum Verderben. Der Cynismus und die Kaltblütigkeit des Verbrechens wird aber immer erschreckender. In alle Gestalten und Formen hüllt es sich; mit dem größten Scharfsinn ins Werk gesetzt, schreckt es vor keinem Hindernis zurück, und weder hervorragende Bildung noch hohe Stellung ziehen ihm Schranken. Genusssucht und Treulosigkeit wuchern üppig wie Schlinggewächse empor und ersticken die edleren Keime im Entstehen, und was das

*) Kant, „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“.

Beklagenswerteste: Die Jugend nimmt theil an der Roheit und Verwilderung der Sitten!*)

Was Fichte**) für seine Zeit beklagte, gilt in noch höherem Grade für unsere, wenn er sagt: „Der Verstand des Zeitalters ist kein anderer, als dass er sich an seiner Pfiffigkeit labe. Was ich nicht begreife, das ist nicht; nun begreife ich nichts, als was sich auf mein persönliches Wol bezieht, darum ist auch nichts weiter und die ganze Welt ist nur dazu da, damit ich dasein und wolsein könne." Und wenn auch diese Erscheinungen allen Culturstaaten gemeinsam sind, so fordern sie trotzdem zur ernstesten Abhilfe auf. Denn je mehr der Menschheit die sittliche Grundlage schwindet, desto größer wird auch der wirtschaftliche Niedergang sein; in desto höherem Grade muss das materielle Wol der Gesammtheit sinken. Es ist daher nur ein Gebot der Selbsterhaltung, wenn die Gesellschaft zu der Erkenntnis kommt, dass der sittliche Gegenkampf eintreten müsse. „Und noch hat die Gier nach Erwerben und eitler, prahlender Genusssucht sich nicht ganz der höheren Classe bemächtigt, noch sind der finstere Neid und die wilde Leidenschaft, die einmal entfesselt, alles zu überfluten droht, nicht ausschließlich herrschende Triebe bei den unteren Schichten, noch gibt es ein Mittel der Rettung, das heißt rechtzeitige Überwindung des Materialismus durch Religion und Philosophie." (Noiré.) Es regt sich denn auch in den Geistern und Gemüthern; im engen Kreise des Hauses, wie in der Öffentlichkeit. Die Nothwendigkeit einer Erneuerung des sittlichen Bewusstseins, einer Charakterwandlung in unteren wie in oberen Schichten, wird allerwärts erkannt. Hier wie dort muss gelernt werden, nicht nur selbstsüchtigen Interessen zu dienen, sondern für edle öffentliche Zwecke zu arbeiten und zu wirken. Der Mensch muss sich als Glied eines höheren Ganzen fühlen lernen und in der Förderung des allgemeinen Woles sein eigenes suchen. Je mehr ein Volk solcher Charaktere aufzuweisen hat, in denen die selbstsüchtigen Beweggründe zurücktreten, und die von den erhabenen Trieben der Pflicht gegen die Allgemeinheit durchdrungen sind, desto größer muss der Aufschwung des Volksganzen werden; denn Sittlichkeit ist das Maß der Gesundheit eines Volkes, moralische Fäulnis dagegen hat auch den politischen Verfall

---

*) Burkhardt, „Das jugendliche Verbrecherthum": $^1/_{10}$ der gesammten verübten Verbrechen fallen in das Alter vom 12.—18. Jahre. Von Verbrechen gegen Sittlichkeit 22%, von allen Brandstiftungen $^1/_8$. Von 1882—89 gehörten von 1000 Verbrechern 64 dem jugendlichen Alter an.

**) „Über das Wesen des Gelehrten."

im Gefolge. Aber nur in der Jugend lässt sich der Grund legen für die Herausbildung eines Bewusstseins, welches in der Freude am Rechtthun und gelingender Arbeit, an der Veredelung des eigenen Charakters und Willens, in dem Stolze treuen Wirkens im Berufe das höchste Glück irdischen Strebens findet. Im aufwachsenden Geschlechte muss die neue Gestaltung vorgebildet werden, deren unser Volk zu seiner sittlichen Verjüngung bedarf.

Weder Gesetzeskenntnis, noch einseitig intellectuelle Ausbildung genügt hierzu. Ohne Erziehung der Jugend zu sittlichen Grundsätzen bleiben Gesetze ohnmächtig und auf halbem Wege. Bloße Gesetzeskenntnis würde dazu führen, Wege aufzusuchen, das Gesetz ungestraft zu umgehen, Schlauheit und Geriebenheit erzeugen und dem verschmitztesten, gewissenlosesten Verbrecher die Palme zu reichen. Wo nur auf äußerliche, gesetzmäßige Erfüllung in den Dingen des menschlichen Verkehrs gesehen wird, schlägt man der Hyder den Kopf ab, an dessen Stelle andere aufwachsen. Ebensowenig kann der Unterricht in den exacten Wissenschaften allein ausreichen. Sie erleuchten wol den Kopf, aber sie erwärmen nicht das Herz. Der Mensch aber soll nicht nur klar denken, er muss auch warm fühlen und im wolwollenden Mitgefühle sich bethätigen. Wolwollendes Mitgefühl, von sittlicher Einsicht beherrscht und geleitet, ist Gemüth. Im Gemüthe wurzelt jede echte gute That. Hier ist darum die Stelle, wo die Erziehung zur Bildung des sittlichen Charakters einzusetzen hat, indem sie einem von sittlichem Willen durchdrungenen Denken und Fühlen zur Entfaltung verhilft.

Wie das geschehen kann, wird uns ersichtlich werden, wenn wir den Begriff des Sittlichen bestimmt und seinem Ursprunge nachgeforscht haben. Denn wer in dieser Richtung erfolgreich wirken will, muss wissen, aus welchen Elementen sich dasselbe zusammensetzt, welchen Bedingungen es unterliegt, welche Ursachen zu demselben zusammenwirken. Kenntnis des Wesens, des Ursprungs und der Bedingungen des sittlichen Handelns wird also der Aufstellung von Regeln über die Art der erzieherischen Einwirkung voranzugehen haben.

I.

Im weitesten Sinne genommen bildet der Begriff sittlich den Gegensatz zu physisch. Man spricht von sittlicher Weltordnung und versteht darunter eine höhere als die blos physische. Kant unterscheidet die physische von der sittlichen Welt dadurch, dass in jener

das Müssen, in dieser das Sollen herrsche. Das Naturgesetz besage, was geschehen muss, das Sittengesetz, was geschehen soll. In der organischen Natur ist das Begehren blind, eine Äußerung des sich selbst fremden inneren Zweckes. Im Menschen gelangen die Zwecke zum Bewusstsein. In ihm zeigt sich das durch Erkenntnis und Wille erhöhte und freigewordene Organische als das Ethische.

So erscheint das Ethische als ein Organisches höherer Ordnung. Im engeren Sinne bezeichnet sittlich das zur Pflicht und Tugend in Beziehung stehende Wollen und Handeln. Ein Blick auf die geschichtliche Entwickelung des Begriffes lässt erkennen, dass die Ansichten über das Sittliche einer fortwährenden Weiterbildung unterworfen sind, wenn auch gewisse Grundzüge von Anfang an feststehen, die im Verlaufe der Fortbildung des Begriffes nur eine verfeinerte Auffassung zeigen.*)

Das griechische Alterthum hält den Satz fest, dass Sittlichkeit und Glückseligkeit zusammenfallen müssen; dass dasjenige, was eine Norm für das praktische Verhalten des Menschen geben soll, ihm auch den befriedigendsten Gesammtzustand verleihen müsse. Aristoteles geht von der Gleichsetzung zwischen Sittlichkeit und Glückseligkeit aus; während für Plato das Sittliche die Erhebung der Seele zum reinen Anschauen und völligen Insicherleben der Idee des Guten bis zur möglichsten Entfesselung von den Banden des Körpers ist; die Einführung der ewigen Ordnung des unveränderlich Guten in die Wirklichkeit. Die Stoiker stellen den Inhalt des Sittlichen in das Leben in Übereinstimmung mit der Natur. Nach ihrer Auffassung durchdringt die Gottheit oder die Vernunft die Welt. Diese der Welt immanente Vernunft trägt ein ordnendes Gesetz in sich, und indem die Gottheit die Welt durchströmt, durchdringt in und mit ihr auch dieses Gesetz die Welt. Naturgesetz und Sittengesetz fallen demnach bei ihnen zusammen. Das Sittliche ist ihnen nur ein besonderer Fall in der Wirksamkeit des allgemeinen Naturgesetzes, das ordnend, beherrschend und leitend die Welt durchdringt. Unter den neueren Philosophen vertritt Hobbes eine ähnliche Ansicht, indem er den Inbegriff alles Sittlichen in dem Streben findet, alles Thun den Geboten der Vernunft gemäß einzurichten. Hume führt die Quelle des Sitt-

*) Jodl, „Moral, Religion, Schule: Wir wissen, dass in verschiedenen Gruppen der Menschheit und in verschiedenen Zeitaltern Verschiedenes als sittlich gegolten hat. Wir erfahren täglich, dass selbst innerhalb eines nahe verwandten und historisch eng verbundenen Völkerkreises und seiner Sittenbegriffe mancherlei nationale Färbungen und Schwankungen existiren."

lichen auf ein Gefühl des Wolwollens zurück, da unser Nachdenken darauf führe, dass unsere Selbstsucht durch eine gewisse Einschränkung weit mehr gewinne, als wenn wir ihr völlig die Zügel schießen lassen. Auch Adam Smith spricht sich dahin aus, dass sittliche Urtheile auf Gefühlen und zwar denen des Ahndungstriebes und der Dankbarkeit beruhen müssen. Kant endlich stellt den guten Willen als Gegenstand sittlicher Wertschätzung hin, in welchem der Entschluss lebendig ist, sich in allem der sittlichen Norm zu fügen. Als sittlich kann nach ihm aber nur dasjenige Handeln bezeichnet werden, welches aus dem Bewusstsein der Pflicht hervorquillt. Sein kategorischer Imperativ spricht den Gedanken aus, dass niemals anders verfahren werden soll als so, dass der Grundsatz des Handelns allgemeines Gesetz werden kann. Dieses Princip der Sittlichkeit als mögliche Allgemeinheit einer Gesetzgebung ist nach ihm Welt- und Vernunftgesetz. Sittlichkeit als Gesetz des Verhaltens ist darum aber nicht gleichbedeutend mit bürgerlichem Gesetz und staatlichem Rechte. Denn der Begriff des Rechtes betrifft nur das äußere Verhalten einer Person zu einer anderen. Das Recht bestimmt dem Einzelnen gegenüber die Grenzen seiner Macht. Es ist der Inbegriff derjenigen allgemeinen Bestimmungen des Handelns, durch welche ermöglicht wird, dass die sittliche Gemeinschaft sich erhalten und weiterbilden könne. Es soll die sittliche Ordnung schützen, die sich im Leben verwirklicht hat, und kann dies nicht leisten, ohne in die Zwecke des Sittlichen einzugehen, ohne in ihnen selbst zu wurzeln; aber fordern kann es nur das äußere Verhalten, nicht die Gesinnung, welche nicht erzwingbar ist. Vorsatz, Absicht, Beweggrund, Triebfeder ziehen sich immer tiefer in das verschlossene Innere zurück; daher hält sich die juristische Beurtheilung an die Momente, welche noch die erkennbarsten sind, an Vorsatz und Absicht und beurtheilt die Wirkung, welche in die Erscheinung fällt. Die Gesinnung als die innere Seele der äußeren Handlung ist das Allerheiligste des Sittlichen und gesetzlicher Einwirkung nicht erreichbar. Freilich wollen auch Recht und Gesetz Besserung der Gesinnung erzielen, aber zunächst ist es ihnen nur um äußeres Erfüllen zu thun; sie begnügen sich damit, dass jemand der gesetzlichen Vorschrift nachkommt, gleichviel ob widerwillig oder aus Neigung. Und hierin unterscheidet sich die nur gesetzliche von der sittlichen Erfüllung, dass die letztere aus dem Innerlichen der guten Gesinnung hervorgegangen, das Gute um seiner selbst willen erstrebt und nicht mit Rücksicht auf Lohn oder Strafe. Dahin zu führen, dass der Mensch die gesetzlichen Vorschriften erfülle,

nicht weil sie erzwungen werden können, sondern weil ein solches Handeln, dem Wole der Allgemeinheit am zuträglichsten, der Gesinnung entspricht, ist Aufgabe der sittlichen Erziehung, welche zu diesem Zweck so auf den Zögling einzuwirken hat, dass sich in ihm ein Seelenzustand edler Gesinnungsweise herausbilde, aus dem die gute That wie die Folge aus dem Grunde hervorgeht. Dieser Zustand der Bestimmtheit des Handelns für den gegebenen Fall ist Charakter. Dass er auf der festen Grundlage sittlicher Grundsätze sich aufbaue, ist Ziel der Erziehung zur Bildung des sittlichen Charakters. Durch welches Verfahren der Erzieher dieses Ziel zu erreichen vermag, muss der Einblick in die geistigen Grundlagen der sittlichen Regungen lehren; denn wo wir den Grund einer Erscheinung erkannt haben, wird es uns leichter, nach unseren Absichten auf sie einzuwirken. Nun ist zwar Keim und Ursprung des Sittlichen unserer Erkenntnis ebenso gut entzogen*), wie ein Bestandtheil unserer Organisation, wie die Bedingungen, unter denen äußere Objecte erscheinen; gleichwol hat von jeher dieser Gegenstand das Nachdenken beschäftigt und zu Ergebnissen, wenn auch verschiedener Art geführt. Während die speculativen Systeme die reine Vernunft als Quelle des Sittlichen gelten lassen und der ästhetische Formalismus das Sittliche auf vollendetes Vorstellen von Verhältnissen zurückführt, wird bei Beneke das Gefühl als die eigentliche Wurzel der sittlichen Unterscheidungen bezeichnet. Nach ihm entstehen aus Gefühlen der Lust und Unlust auf dem Wege der gewöhnlichen Begriffsbildung die Begriffe des Sittlichen und Unsittlichen. So, wie wir aus äußeren Wahrnehmungen unsere Kenntnis einer Welt bilden, meint Beneke, so aus Gefühlen die Urtheile über Sittliches und Unsittliches. Nachdem der Mensch den wolthätigen Einfluss gewisser Gesinnungen und Eigenschaften erfahren, gewinnt er durch Läuterung und Verschmelzung aus denselben Musterbegriffe, nach denen er die Forderungen bildet, die er an sich und andere stellt. Aber das Gefühl des Beifalls und der Billigung, welches entsteht bei Betrachtung von Handlungen, die wir recht und gut nennen, oder das des Schmerzes bei der Wahrnehmung des Unrechten ist doch etwas anderes, als es die übrigen Lust- und Schmerzgefühle sind. Das ethische Gefühl beurtheilt lediglich den Willen mit der ihm zu Grunde liegenden Gesinnung. Nur der auf der Gesinnung ruhende und von ihr durchtränkte Wille, welcher zu Entschluss und That getrieben, kann

*) Keineswegs! D.

Gegenstand der sittlichen Beurtheilung sein. Nur mit Rücksicht auf die ihm zu Grunde liegende Gesinnung kommt dem Willen das Prädicat gut oder schlecht zu; denn an sich betrachtet ist der Wille nur mechanische Kraft und weder gut noch schlecht. Aber der auf der reinen Gesinnung ruhende Wille ist das, was wir gut nennen, und außer ihm gibt es, nach Kant, nichts, dem dieses Prädicat zuzusprechen wäre. Der Wille aber muss etwas wollen. Ein Wille ohne Inhalt wäre leeres Streben. Er muss sich auf einen Gegenstand beziehen, nach dem die Kraft gerichtet ist. Das zu wollende Object ist Gegenstand der Intelligenz. In ihm treffen Einsicht und Willen zusammen, indem die Einsicht das Object erkennt, welches der Wille erstrebt. So wird der Wille zu einem vom Gedanken durchdrungenen Streben. Einsicht und Streben sind darum bei der That gleichmäßig betheiligt und es muss, damit es zu einem sittlichen Handeln komme, sittliche Einsicht, das heißt das Wissen vom sittlich Nothwendigen herausgebildet und die Kraft zur Durchführung des als sittlich nothwendig Erkannten gestärkt werden.

II.

Die durch Erkenntnis geläuterte und geklärte Vorstellung, durch welche das Begehren zum Handeln treibt nennen wir Motiv. Wir verlangen nun vom Willen, dass er die Fähigkeit besitze, sich von Motiven bestimmen zu lassen, welche der Vernunft gemäß sind. Diese Fähigkeit wird abhängen von der Art der Begriffsverarbeitung und der dadurch erlangten Stufe der Erkenntnis. Wo oberflächlich gebildete Begriffe und falsche Urtheile vorherrschen, können sie eine reiche Quelle sittlicher Verirrungen werden. (Hexenprocesse.) Darum hat die Erziehung durch Klärung der Begriffe von Vorurtheilen und falschen Meinungen zu befreien und der Sphäre der sittlichen Erkenntnis als dem Bereich aller Besserung und Veredelung die Hauptthätigkeit zuzuwenden. Der Unterricht darf sich demnach nicht darauf beschränken, nur den nächsten praktischen Nutzen ins Auge zu fassen und das beizubringen, was sich mit Vortheil verwerten lässt, da er sonst die Selbstsucht fördert, indem er die Jugend darauf hinweist, nur an das zu denken, was forthilft und weiterbringt; die Erziehung hat (von unserm Gesichtspunkte aus) vielmehr auf erhöhte Geistesthätigkeit mit Rücksicht auf eine Grundlegung für sittliche Bildung hinzuarbeiten; so dass die Entwicklung der Intelligenz zu einer Steigerung des natür-

lichen Wolwollens führt (anstatt zur allzeit klugen Berechnung des eignen Vortheils); indem sie die Herrschaft des Menschen über seine Leidenschaften verstärkt und für die Einwirkungen der socialen Beziehungen empfänglicher macht. Die Summe aller der Forderungen, welche die Gesellschaft im Interesse der eignen Wolfahrt an Charakter und Willen ihrer Angehörigen stellt, ist eben das, was wir das Sittliche nennen, und sittliches Denken und Fühlen zu fördern, womöglich zur Herrschaft zu bringen, ist höchste Aufgabe für Schule und Haus. Freilich wäre alle Mühe und Arbeit, Sittlichkeit in das Kind hineinzubringen, vergebens, wenn die Anlage dazu nicht ursprünglich und vor aller Erziehung in demselben vorhanden wäre. Aber der natürliche Mensch, der im Kinde noch vorherrscht, wird nach dem Triebe des Eigenlebens zum Bösen gezogen. „Um sich greift der Mensch, nicht darf man ihn der eignen Mäßigung vertraun. Ihn hält in Schranken nur das deutliche Gesetz und der Gebräuche tiefgetretne Spur." (Schiller.) Furcht vor Strafe muss ihm daher Zaum und Zügel anlegen. Auf Kinder wird darum zuerst durch anschauliche, sinnlich anlockende oder abschreckende Mittel eingewirkt werden müssen*), bis der Geist durch eigne Vernunft sich hineinlebt und hineinfindet, sich in gewissen Grenzen zu bewegen. „Was gut und böse sei", meint Locke, „wissen wir nicht von vornherein; aber aus den Folgen unserer Handlungen, aus dem begleitenden Wol- oder Wehegefühl, sowie durch Schaden und Gewinn, strafende und lohnende Wirkungen wird es erkennbar." Darum kann es nicht umgangen werden, durch Erregung von Lust- und Unlustgefühlen anzutreiben oder abzuhalten. Der Anfang sittlicher Bildung ist nicht anders möglich, als dass Rechtthun mit Lust, Unrechtthun mit Schmerz verbunden wird und dass man beides den Zögling erfahren lässt. „Es ist verkehrt", sagt Lichtenberg, „wenn man meint, den Kindern alles mit Liebe beibringen zu wollen, da in dem späteren Leben, wenn wir älter werden, uns das wenigste zu Gefallen geht und wir uns immer unter einen höheren Plan demüthigen müssen, den wir nicht übersehen. Also je eher, je lieber zu einem künftigen Leben gewöhnen". Auf dieser Stufe der Zucht darf die Erziehung freilich nicht beharren; denn das sittliche Leben beginnt erst, wo Lust und Liebe zum Guten die treibende Kraft ist. Sie hat vielmehr darauf hinzuwirken, dass der Zögling bei fortgeschrittener Bildung auf sinnliche Lust und Unlust wenig Bedeutung

*) Kant, Methodenlehre der reinen prakt. Vernunft. S. 182.

lege, Vergnügen gering achte, Anstrengungen nicht scheue, selbstsüchtige Engherzigkeit ausreute; dass er von der Dienstbarkeit leidenschaftlicher Antriebe immer mehr befreit, den Eingebungen geläuterter Erkenntnis folgen lerne, um so in Reinigung und Veredelung der Gesinnung dem letzten und höchsten Ziele sittlicher Vervollkommnung zugeführt zu werden und in der Freiheit des Willens die Vollendung des sittlichen Charakters zu finden.

Freiheit des Willens kann in der Weise verstanden werden, dass man dabei auf die physische Seite des animalischen Lebens Rücksicht nimmt, und dann bezeichnet sie die Abwesenheit irgend welcher materiellen Hindernisse, welche der Ausführung eines Willensactes entgegenstehen. Man kann den Begriff auch abstracter fassen und unter ihm die Abwesenheit aller Nothwendigkeit verstehen. Danach wäre ein freier Wille ein solcher, der nicht durch Gründe bestimmt würde, also gleichbedeutend mit dem absolut Zufälligen. Sittliche Freiheit, von der wir reden, ist die Fähigkeit, im Widerspruch mit den Begierden und unabhängig von sinnlichen Motiven das in Gedanken erfasste Gute zum Beweggrunde zu haben: die Macht über sich selbst; die Fähigkeit, das Begehren mit der sittlichen Erkenntnis in Übereinstimmung zu bringen; der Zustand, in welchem sich der Mensch der Einwirkung des Guten überlässt und wie eine höhere Macht in sich walten lässt; in dem es keine Entzweiung des Willens mit seinem Wesen mehr gibt; wo er mit dem Guten geeint, mit sich in völliger Harmonie ist und beherrschend herabsieht auf den Ansturm der Leidenschaften, die den bessern Willen nicht zu überwältigen vermögen.

Um zu diesem Ziele zu gelangen, hat die Erziehung dafür zu sorgen, dass die sittliche Erkenntnis sich mehr und mehr vertiefe und erweitere, damit der Wille in der Richtung sittlichen Strebens nachhaltig bestimmt werde.

Die Fähigkeit für solche Einwirkung ist gegeben in der eigenthümlichen Anlage des seelischen Lebens selbst. Die Thätigkeiten der Seele sind nicht blos vereinzelte Regungen, spurlos verwehend; die früheren Akte werden vielmehr zu Stufen für die späteren, indem sie eine Rückwirkung auf die Kraft üben, wodurch es geschieht, dass das im Processe des Fühlens, Denkens und Wollens Gewonnene Eigenthum der Seele zu bleiben vermag. Der Zustand nach der That erzeugt eine Stimmung dauernder Art, welche auf neue Entschlüsse bestimmend wirkt und die Seele als erkennende und wollende charakterisirt. Um zur Herausbildung eines solchen zur Natur gewordenen Denkens

und Fühlens beizutragen, muss der Erzieher dahin wirken, dass die ethischen Vorstellungsgruppen logisch gegliedert und vielfach angewendet mit allen anderen Vorstellungsgruppen in vielfache Beziehung gesetzt werden; so dass, so oft ein Entschluss gefasst, ein Vorsatz gebildet werden soll, sie gegenwärtig seien, um unbesonnene Übereilung zu verhüten und reifliche Erwägung zu gestatten, bis die sittlichen Vorstellungsgruppen die das ganze Bewusstsein beherrschenden geworden sind. Dann werden sie die Kraft haben, leidenschaftliche Aufwallung zu bändigen, Triebe in das rechte Geleise zu führen, damit sie wolthätig wirken können, und die Fähigkeiten dem Dienste des Guten zu unterstellen.

Ein so festgefügtes System sittlicher Grundsätze zu schaffen, welche das Handeln des Menschen bestimmend beeinflussen, daran wird er sein Lebenlang zu arbeiten haben. Gleichwol muss die Grundlegung, sobald eine erziehliche Einwirkung überhaupt möglich ist, begonnen werden.

Dem Kinde soll sich die Verkörperung sittlicher Grundsätze im Elternpaare anschaulich darstellen. In der Familie und durch sie beginnt darum die wirksamste Vorschule der sittlichen Erziehung. Hier pflanzen sich die Gefühle der Zusammengehörigkeit und Verträglichkeit, der Beschränkung und des kindlichen Gehorsams. Hier tritt dem jugendlichen Alter jedes Gute und Heilsame in der Gestalt der Liebe, der Warnung, der Ermahnung oder der Strafe entgegen. Hier wird, wo es nöthig ist, der Eigenwille des Kindes gebrochen, ohne dessen Überwindung kein Gehorsam möglich ist. So lebt es sich hinein und gewöhnt sich an eine heilsame Zucht; gefestigt durch den Hinblick auf das persönliche Beispiel der Eltern und Geschwister. (Was erst unmöglich schien, wird zur Gewohnheit; dann zur Natur und also zum Vergnügen. Raupach.)

Die Familie stellt das moralische Grundverhältnis dar, insofern hier der Mensch mit den Elementen der Lebensführung zugleich die der Moral einsaugt.

Auf dieser Grundlage vermögen Schule und Leben weiterzubauen, indem sie dahin wirken, dass das Gefühl der Scham nach misslungener, die stolze Befriedigung nach vollbrachter That zu Triebfedern praktischer Sittlichkeit und die Liebe zum Ehrenvollen und Edlen, das Streben nach Großem und Schönem vorherrschende Beweggründe des Handelns werden.

Erhabne Gestalten der Geschichte, Helden, die aus widrigem Geschicke siegreich hervorgehen oder ihm unterliegen, reizen, indem sie

im Kampfe ihre sittlichen Tugenden entfalten, zur Nacheiferung und bewirken sittliche Kräftigung durch vorbildliches Handeln.*)

Hierzu kommt die Belehrung durch Sprüche aus Überlieferung und Dichtung. Was Dichter und Denker uns als Offenbarung ihres Genius hinterlassen haben, soll der Menschheit Führer werden auf dem Lebenswege, und schon die Jugend muss zu dem Quell erhabener Lehren geleitet werden, dass sie daraus schöpfe zur Stärkung für den Lebensgang. Und wenn für manche Wahrheit auch durch das spätere Geschick erst das Verständnis erschlossen wird, so muss doch schon in der Jugend die Kenntnis derselben erworben sein, damit in der Zeit der Noth ihre tröstende und erhebende Wirkung nicht fehle.

Unter allen Erziehungsmitteln zur Beförderung der Sittlichkeit steht aber die Religion oben an; selbst wenn Hume Recht hätte, welcher meint, dass der selbstständig denkende Mensch religiöser Motive nicht bedürfe; denn der Erzieher hat es mit solchen zu thun, die erst zur Selbstständigkeit geführt werden sollen. Aber auch der in den Angelegenheiten des Lebens und Berufes auf sich ruhende Mensch wird in Lagen kommen, wo er der Tröstungen der Religion nicht entbehren kann. Sie allein hat die Fähigkeit, jenes tiefmenschliche Bedürfnis nach einem über alles Irdische hinausreichenden Höheren zu stillen und zu befriedigen; sie erst vollendet des Menschen Würde und fördert seine sittliche Tüchtigkeit im Glauben an das Dasein eines Wesens, welches die Weltgeschicke lenkt und leitet. Mag auch eine äußere, für praktische Zwecke ausreichende Sittlichkeit ohne Religion möglich sein: erst dadurch, dass die Liebe zum Guten aus der Liebe zum Urquell alles Guten Ursprung und Nahrung nimmt, wird die Sittlichkeit vollkommen und rein.

Allen Religionen steht aber die christliche ihrem sittlichen Gehalte nach voran. Sie geht überall darauf aus, den Menschen innerlich umzugestalten und umzuwandeln. Überall bekämpft sie die Äußerlichkeit des religiösen Gebahrens, die Scheinheiligkeit bei innerer sittlicher Fäulnis, die Lieblosigkeit gegen Mitmenschen bei geheuchelter Liebedienerei Gott gegenüber. Entgegen der äußerlichen Art des Judenthums beziehen sich Christi Forderungen auf die Gesinnungen

*) Kant, Krit. der prakt. Vernunft: Ich weiß nicht, warum die Erzieher die Biographie alter und neuer Zeit nicht in der Absicht durchsuchten, um Belege zu den vorgelegten Pflichten bei der Hand zu haben. (S. 185.) Der jugendliche Zuhörer wird stufenweise von der Billigung zur Bewunderung, von da zum Erstaunen, endlich zur Verehrung und zum lebhaften Wunsche, selbst ein solcher Mann sein zu können, erhoben werden. (S. 188.)

des Menschen. Er lehrt, dass die Gesinnung, welche der Handlung zu Grunde liegt, gut oder schlecht, zu loben oder zu verwerfen sei. An Stelle des bloßen Rechtsstandpunktes, den der Mosaismus vertritt, setzt das Christenthum die Liebe als die Gesinnung, welche allen Handlungen zu Grunde liegen soll. Die Liebe soll im Christenthume das treibende Motiv, das beseelende Princip sein, weil erst dadurch, dass es seine natürliche Selbstsucht verleugnet, das Individuum einer moralischen Entwickelung fähig wird und nur unter der Bedingung allgemeiner Liebe die moralische Aufgabe für das menschliche Geschlecht überhaupt lösbar wird.

In Christo selbst aber tritt uns die selbstverleugnende Liebe bis zum Preisgeben der eigenen Persönlichkeit entgegen. Der Grundzug seines ganzen Wesens, seines Denkens und Handelns ist Liebe und Menschenfreundlichkeit bis zur Selbstaufopferung im Tode. Wenn nun die Forderung einer unmittelbar Halt gewährenden sittlichen Norm in Gestalt einer concreten vorbildlichen Persönlichkeit schon von Seneca aufgestellt, vom Standpunkte der Erziehung aus als die Bedingung des Erfolges erscheint; so haben wir in Christo das höchste und zugleich anschaulichste Beispiel sittlicher Vollkommenheit. In ihm stellt sich das concrete Musterbild alles Reinen mit der Kraft der Wirklichkeit dar; weshalb es auch um so viel eindringlicher ist als ein abstractes Tugendideal, das in einen bloßen Begriff gefasst ist —: und darum für unsere sittlich-religiöse Erziehung unersetzlich und unentbehrlich. Christus zeigt uns in Lehre und Beispiel, wie der Mensch zur sittlichen Vollkommenheit gelangen kann, und eine durch Jahrtausende reichende Erprobung hat diese überall auf Versittlichung der Menschheit gerichtete erhabene Lehre in ihrer Kraft bewährt. Selbst der wegen seines Glaubens oft verketzerte Goethe bekennt (in seinem Briefwechsel mit Schiller): „Fragt man mich, ob es in meiner Natur sei, Christo anbetende Ehrfurcht zu beweisen, so sage ich, durchaus! Ich beuge mich vor ihm als der göttlichen Offenbarung des höchsten Princips der Sittlichkeit.“ Diese Wahrheit möge der Erzieher beherzigen, dem es darauf ankommt, in dem heranwachsenden Geschlechte einen festen Grund sittlicher Bildung zu legen und Begeisterung für sittliche Ideale zu beleben.

Er möge aber auch bedenken, dass es nicht genug ist, die Jugend zu diesem Quell erhabener Lehren zu geleiten, sondern dass er auch selbst von dem Geiste derselben ergriffen und durchdrungen sein und sich dessen bewusst bleiben muss, dass das eigene lebendige Beispiel

und die Darstellung des christlichen Geistes in seiner Person von gewisserer Wirkung ist als alle Belehrung ohne diesen anschaulichen Hintergrund; denn das thatsächlich uns Gegenwärtige überzeugt und spornt uns an wie Selbsterlebtes.

Zuletzt wollen wir auch nicht vergessen, dass Schule und Haus wol pflanzen mögen und begießen und wachen über der rosigen Blüte der Jugend, dass keine frevelnde Hand sie breche und tückischer Frost sie nicht zerstöre, dass aber die himmlische Sonne und der befruchtende Regen von oben erst das Gedeihen herbeiführen müssen.

Gewiss aber ist es, dass von sittlicher Reinigung und Erneuerung unseres Volkscharakters alles abhängt und dass jeder dazu helfen muss, soviel an ihm liegt.

Denn die Geschichte lehrt uns, wie die Griechen alle Völker der alten Welt überragten, bis die innere moralische Fäulnis sie dem thatkräftigen Römerthum unterwarf, und wie die Römer ihre herrschende Stellung verloren, als die moralische Verkommenheit die Kräfte auch dieses Volkes vergiftete und das charaktertüchtige germanische Volk die Führerschaft übernahm.

Mag es auch erscheinen, als ob hierin eine Bestätigung dafür liege, dass die Völker unaufhaltsam ihrem Geschicke entgegeneilen, so dürfen wir uns darum nicht entmuthigen lassen. Wenn wir die Mahnung der Geschichte beherzigen, vermag sie uns vielleicht vor ähnlichem Schicksale zu bewahren.

Die Bildung des sittlichen Charakters ist die einzige Rettung aus der drohenden Gefahr, der auch unser Volk, wenn nicht alle finsteren Anzeichen trügen, entgegengeht. Diese Gefahr mit abwenden zu helfen, ist nicht nur allgemein menschliche Pflicht, es ist zugleich eine Aufgabe, worin jeder die Liebe zum Vaterlande am besten beweisen und der Erzieher seinen Beruf am würdigsten zu erfüllen vermag.

Socialpädagogische Aufgaben für den Lehrerstand.

Von J. Tews-Berlin.

Kein Thema ist in den Lehrervereinen in den letzten Jahren öfter besprochen worden als das, was die Volksschule bezw. die Volksschullehrer zur Lösung der socialen Frage beitragen könnten. Nichts zeichnet die Ideen, die den Lehrerstand heute bewegen, so scharf als dieses Thema. Wir sind uns bewusst, dass wir sociale Aufgaben, sociale Pflichten haben, die mit unserm Amte eng zusammenhängen, dass es sich bei unserer Arbeit nicht nur um die Übermittelung einiger nützlichen Kenntnisse handeln könne, sondern dass wir mit unserm Wirken bis in die Tiefen des Volkslebens hineinreichen müssen.

Wo man jene Frage in einem größeren Kreise behandelt hat, ist man aber immer wieder nur auf die eine Antwort gekommen, dass unsere Aufgabe keine andere sein könne, als die, Cultur, Humanität zu verbreiten bei alt und jung, innerhalb und außerhalb der Schule. Alles andere ist nicht unseres Amts und verträgt sich vielfach gar nicht mit unserem Berufe. Aber diese Aufgabe ist auch so groß und allumfassend, als sie überhaupt nur gedacht und gestellt werden kann. Sie berührt den innersten Kern unserer gegenwärtigen Zeit und trifft das, woran wir leiden und was wir haben müssen, am unmittelbarsten und sichersten.

Unsere Zeit wird so viel verlästert und verklagt. Wer wüsste an ihr nichts auszusetzen? Wer wäre so ganz zufrieden mit ihr? Auch wir sind es nicht, trotzdem es uns zum Theil doch weitaus erträglicher geht als unseren Amtsgenossen vor einem Menschenalter, ja vor 20 und 10 Jahren.

Der Geschichtschreiber dürfte über die gegenwärtigen Zeitverhältnisse dereinst anders urtheilen. Er wird unsere Zeit wahrscheinlich eine Periode der Erhebung, der Befreiung, der Culturausbreitung ohnegleichen nennen. Der Geschichtsschreiber wird seinen Lesern das schildern, was wir, inmitten der Ereignisse stehend, in

bekannter Kurzsichtigkeit übersehen: die Befreiung des vierten Standes von den Fesseln der Uncultur, des materiellen, des wirtschaftlichen Druckes. Eine ungeheure Verbreitung der Cultur wird die Geschichte der Menschheit dereinst von unsern Tagen ab zu verzeichnen wissen, wenn, was wir nicht hoffen wollen, die Wogen der Barbarei, von Osten her hereinbrechend, nicht unsere Cultur vernichten und um Jahrhunderte zurückdrängen.

Die sociale Frage unserer Tage, was ist sie anders als die große Frage, wie die materiellen und geistigen Bedürfnisse des vierten Standes, der die ungeheure Mehrheit unseres Volkes bildet, zu befriedigen sind, wie dem vierten Stande Licht und Luft zu geben, wie seinem Nachwuchs die Entwickelung zu frohem, freiem Menschenthum zu sichern ist. Wer vermöchte kalten Herzens dabei zu stehen, wenn es in den Millionen, die bisher stumpfsinnig dahin gelebt haben, sich regt und bewegt, wenn neue Kräfte sich entfalten, wenn die Nation in ihrem geistigen Leben sich verzehnfachen will? Und doch! Lange und zum Theil heute noch hat man den Drang nach einem reineren, höheren Dasein, der im gesammten Proletariat sich regt, mit Acht und Bann belegt, weil einige Buben durch ihre rohen Handlungen die ganze Bewegung in Missachtung zu bringen wussten, und weil die sogenannten Führer dem Volke phantastische, tolle Bilder einer unmöglichen Zukunft zeigten. Man überließ den erwachenden ungeschlachten Riesen Proletariat den falschen Propheten. Die Wissenden und Wolmeinenden waren mit ihrem Denken und Wollen bis zum vierten Stande nicht hinabgekommen. Dies war ihnen eine fremde Welt, deren Columbus noch nicht erschienen war. Die sociale Bewegung überraschte die bisherige Culturgesellschaft bei unzulänglichen Zuständen und Einrichtungen. Erst wenn diese geschaffen sein werden, kann der Staat der Zukunft ruhig entgegen sehen. Solange aber noch Millionen in halbbarbarischer Culturlosigkeit dahinleben, sind unsere sogenannten Culturstaaten von innen heraus ebenso sehr gefährdet als von außen, wenn nicht mehr. Und wenn man für die äußere Sicherheit Millionen opfert und dagegen, so weit es nothwendig, unter den jetzigen Verhältnissen kein wahrer Patriot etwas einzuwenden hat, so soll man auch dieselben Millionen für die Schaffung der inneren Wehrkraft nicht verweigern. Geschieht das aber, so werden uns auch einige Hunderttausend Gewehrläufe mehr nicht schützen.

Ich musste dieses sociale Zeitbild zeichnen, um die Größe der pädagogischen Aufgaben der Gegenwart ins rechte Licht stellen

zu können. Es handelt sich heute in der That um nichts Geringeres als darum, auch den letzten Bruder zum Erben der nationalen Culturgüter zu machen, ihn auszurüsten mit dem, was den Menschen erst zum Menschen macht.

Nur wo eine Läuterung der Geister im Denken und Wollen erfolgt, sind sociale Fortschritte von dauerndem Bestande möglich. Wenn socialistische Agitatoren die Menge mit phantastischen Bildern einer verlockenden materiellen Zukunft einzufangen suchen, so mögen sie immerhin einen rohen Stein zum Bau der zukünftigen Gesellschaft liefern. Der materielle Untergrund darf dem Culturgebäude nicht fehlen. Nur darin versehen es jene Volkslehrer, dass sie die materielle Frage an die Spitze stellen und alles andere, wenn es bei ihnen überhaupt in Frage kommt, als eine Folge der Lohnregelung hinstellen. In Wirklichkeit werden materielle Fortschritte durch geistige und sittliche Errungenschaften vorbereitet und umgekehrt. Wenn der Socialist das bekannte Dichterwort:

„Lasst uns besser werden,
Gleich wird's besser sein,“

umkehrt und sagt:

„Lasst es besser werden,
Und wir werden besser sein,“

so predigt er eine halbe Wahrheit, die in der Regel noch verfehlter wirkt als der nicht viel richtigere, aber einen sittlichen Imperativ enthaltende angeführte Vers.

Wo der Volkserzieher in Zeiten großer Bewegungen nicht auf dem Platze ist, geht ein Volk ernsten Gefahren entgegen. Der sociale Kampf unserer Tage, wenn er eine einseitige materielle Entscheidung finden würde, müsste so oder so unser Volk ruiniren. Ein Sieg der Arbeitgeber würde die Arbeiter in ihre frühere Unfreiheit und Culturlosigkeit zurückdrängen, ein Sieg der Arbeiter dagegen die deutsche Industrie vernichten, ihre Concurrenzfähigkeit aufheben, und damit Millionen von Arbeitern an den Bettelstab bringen. Das Unglück würde vielleicht noch größer sein als im ersteren Fall. Ein glücklicher Ausgang des Kampfes ist nur denkbar, wenn auf beiden Seiten eine Erhöhung der Leistungsfähigkeit eintritt, wenn der Handelsgeist neue Bahnen erschließt, das Erfinder- und Unternehmertalent in höherem Grade sich entwickelt, und wenn der Arbeiterin seinem Können auf eine höhere Stufe sich hebt. Das wäre aber nur die wirtschaftliche Cultur. Hand in Hand mit ihr muss die Hebung der geistigen und sittlichen Bildung gehen, die den Menschen in die Lage

versetzt, sich das Leben schön und begehrenswert auch bei bescheidener materieller Existenz zu machen. Die einzig mögliche Befriedigung der vielen ungestümen Wünsche der Menge besteht in der Vergeistigung der Bedürfnisse und der Verallgemeinerung aller Culturschätze. In die eherne Stirne des culturlosen Proletariers wird aber niemand den Spruch:

„Genieße, was dir Gott beschieden,
Entbehre gern, was du nicht hast;
Ein jeder Stand hat seinen Frieden,
Ein jeder Stand hat seine Last" —

einprägen. Eine solche Lebensphilosophie setzt eine bedeutende geistige und sittliche Cultur voraus, und diese allein ist der feste Grund des socialen Friedens. Wer sie verbreitet, darf als der moderne Friedensbote mit der Palme in der Hand gelten. Wir Männer der Schule können und dürfen uns mit Stolz und Freude als die Träger dieses Friedenszeichens bezeichnen.

Allerdings ist der sociale Friede nicht Aufhebung des wirtschaftlichen Kampfes. Dieser wird fortdauern, solange die Menschheit besteht. Aber er wird geführt werden mit ehrlichen und giftfreien Waffen, er wird ein Tournier der Kräfte sein, der den Besiegten und Sieger nicht als unversöhnliche Feinde auseinander gehen lässt, sondern sie wie zwei ehrliche Ringer nach dem Kampfe vereinigt. Das setzt aber einen Zustand der Gleichheit, der gegenseitigen Anerkennung und Achtung voraus, der uns zur Zeit noch gänzlich fehlt. Solange der Kastengeist zwischen den einzelnen Ständen unübersteigbare Schranken zieht, solange es Gebildete und Ungebildete in dem hergebrachten Sinne gibt, solange ist nur ein Kampf mit vergifteten Waffen denkbar, ein Kampf, den kein Friede beschließt, dessen unglückliche Folgen durch eine Niederlage auf der einen oder der anderen Seite nur noch verstärkt werden. Es gibt nur einen Ausweg aus den socialen Wirren unserer Tage, das ist der Weg der Cultivirung der Massen, unter gleichzeitiger, vorangehender und nachfolgender Umgestaltung der wirtschaftlichen Verhältnisse.

Wir sind nicht berufen, in den wirtschaftlichen Kampf einzugreifen, wir haben keine Veranlassung, zu dem Lohnkampf in diesem oder jenem Sinne Stellung zu nehmen, unsere Aufgabe ist keine negative, sie ist eine positive. Wir haben zu sorgen, zu schaffen, zu arbeiten, dass die geistige, sittliche und auch, soweit das durch unsere Mittel möglich ist (Handfertigkeitsunterricht, Gestaltung der Lehr-

stoffe nach den Forderungen des modernen Lebens) auch die technische Cultur sich erhöht, dass der junge Nachwuchs arbeitstüchtiger, sittlich reiner und geistig reifer in den Kampf ums Dasein eintritt: Das ist unsere sociale Pflicht, die wir erfüllen wollen, ohne uns um den Beifall von rechts oder links, von oben oder unten zu kümmern, ohne den einen zu schmähen, dass er größere materielle Güter zu erlangen sucht und sein Heil in scheinbar glänzenden Zukunftsbildern sucht, und den anderen zu schelten, dass er seinen Besitz nicht aufgeben oder in der Vergrößerung desselben sich kein mäßigeres Tempo aufnöthigen lassen will, vorausgesetzt, dass beide unsittliche Mittel im Ringen mit dem Gegner verschmähen. Diese Fragen werden die Nächstbetheiligten unter sich wol auszumachen wissen, und die Regelung wird ohne Schaden für die Gesammtheit erfolgen, wenn unsere Voraussetzungen erfüllt sind: wenn ein reinerer, edlerer Sinn alle Glieder des Volkes erfüllt, wenn die Geister mehr erhellt, die erwerbenden Kräfte praktischer geformt sind. Die sociale Frage ist nicht nur eine Geldsack- oder Lohnfrage, sondern viel mehr eine Culturfrage, bei deren Lösung deswegen alle culturverbreitenden Mächte eine ausschlaggebende Rolle spielen.

Es wäre eine Vermessenheit von uns, wenn wir uns als die Culturträger schlechtweg bezeichnen wollten. Aber wir sind ein wichtiges Rad in der großen Maschine, ohne dessen Drehung diese Maschine stillstehen würde. Die Volksschule, die heute in Deutschland allein nahezu acht Millionen Kindern die erste und oft die einzige Geistesbildung übermittelt, ist die allgemeinste und wichtigste Culturanstalt der Gegenwart. An ihre Bedeutung reicht kein zweites Culturinstitut auch nur entfernt heran. Das dürfen wir ohne Überhebung aussprechen. Den acht Millionen Volksschülern steht etwa $^1/_4$ Million Schüler höherer Lehranstalten gegenüber, und an diese schließen sich ca. 30000 Studenten an. So wenig das frühere Mittelalter, so wenig das Alterthum mit seiner Sclavenwirtschaft eine Volkscultur in unserem Sinne kannte — Athen hatte im Perikleischen Zeitalter, zur Zeit seiner höchsten Blüte, als das „Volk“ angeblich „seine Dichter und Künstler verstand“, neben 20000 Bürgern, von denen ein großer Theil auch noch mangelhaft gebildet gewesen sein dürfte, 400000 culturlose Sclaven — der gleiche Zustand würde platzgreifen, wenn eine culturfeindliche Macht die Volksschule vom Erdboden vertilgen könnte. Aller Glanz der griechischen Cultur kann jene traurigen socialen Zustände nicht überstrahlen, und dass Hellas und Rom untergingen, ist wol in erster Linie eine Folge der mangelnden

Volkscultur. Es verräth deswegen einen unsäglich beschränkten Standpunkt, wenn Führer großer politischer Parteien die Bedeutung der Volksschule mit faden Witzen herabsetzen möchten, wenn der Volksschule die nöthigen Mittel bei Pfennigen zugezählt und ihren Lehrern die bürgerlichen Ehrenrechte und die berufliche Anerkennung vorenthalten werden. Mit solchen Politikern rechten wir um unsere Sache nicht — die Zeit wird über sie zur Tagesordnung übergehen, warum also wir nicht?

So unbedingt aber die Volksschule der feste Stamm, das Herz, die Grundlage aller Volkscultur ist, so wenig ist sie doch eine absolute Macht, die bedingungslos, ohne Hilfe, ohne Voraussetzung zu schaffen vermöchte. Die Volksschule findet vielmehr ihre feste Begrenzung in den gegebenen Culturverhältnissen eines Volkes und eines Landes. Wenn Russland heute als Geschenk eines volksfreundlichen Genius das vollkommenste Schulgesetz erhielte und sich, soweit das möglich ist, die vollkommenste Unterrichtstechnik aneignete, so würden doch Menschenalter vergehen, ehe es auf den Standpunkt der Staaten mit alter Cultur aufrückte. Die österreichische Neuschule mit ihren vielfach geradezu vorbildlichen Einrichtungen und Bestimmungen hat die Analphabetenziffern nur sehr langsam herabzusetzen vermocht, und wir aus dem schulgesetzlosen Preußen zehren heute noch von den Erfolgen, die hochsinnige Monarchen vor ein und einem halben Jahrhundert erzielten. Die französische Volksschule hätte ihre großartigen Erfolge nicht erzielen können, wenn sie sich nicht auf eine alte, durch Jahrhunderte vererbte, durch Industrie und Gewerbe großgezogene Volkscultur stützte, der allerdings bisher, um mich so auszudrücken, die literarische Abstempelung fehlte. Die Volksschule geht zurück, auch unter den besten Schulgesetzen und bei der vollendetsten Schultechnik, wenn der Volkswolstand und die Volksgesittung zurückgehen. Aus diesem festgeschlossenen Zirkel der Thatsachen, aus diesem gegenseitigen Bedingtsein der Verhältnisse kommen wir nicht heraus. Darum darf unser Blick, auch wenn wir nur in der Schule unser Arbeitsfeld sähen, nicht auf die Schule allein gerichtet sein, sondern wir müssen das gesammte Culturleben in seinen vielfachen Formen und Äußerungen ins Auge fassen. Wir dürfen, nach einem Worte Diesterwegs nicht nur Volksschullehrer und Volksschulerzieher sein, sondern müssen als Volkslehrer und Volkspädagogen wirken. Also wenn uns auch keine andere Absicht leitete als die, die Jugend zu lehren und zu erziehen, so müssten wir um dieses Zieles willen die erwachsene Generation zu cultiviren oder doch

auf dem in der Jugend erlangten Standpunkte zu erhalten suchen. Aber die Erziehung der Jugend ist doch nicht Selbstzweck. Der jugendfrische Organismus, der beim Austritt aus der Schule kaum zur Knospe sich entwickelt hat, soll nun doch nicht aufhören zu wachsen? Er soll sich zur vollen Schönheit entfalten, er soll zur Blüte und Frucht kommen, er soll zum harmonisch gebildeten Menschen werden; nur aus solchen kann sich ein socialer Organismus höherer Art zusammensetzen, kann ein Culturstaat bestehen. Darum muss die Bildungsarbeit fortdauern. Die Jugendbildung soll den geistigen Hunger erwecken, soll die sittlichen Triebe dem Guten entgegenlenken, das Leben aber soll Luft und Licht zu weiterem Wachsthum geben. Die entfachten Kräfte, die ins Leben gerufenen Bedürfnisse sollen Nahrung finden, es soll Bildungsgelegenheit gegeben werden. Es handelt sich nicht darum, jedem Menschen bis an sein Lebensende einen Hofmeister auf den Hals zu schicken. Der Zwang, die Nöthigung, auch die indirecte, muss mit dem Eintritt in das selbständige Alter aufhören. Aber der Suchende muss finden, und auch dem weniger Eifrigen muss die Bildungsgelegenheit so nahe wie möglich gebracht werden. Darum brauchen wir öffentliche Vorträge, Unterrichtscurse für Erwachsene, Volksbibliotheken, Lehrsäle, Volksunterhaltungsabende etc. Und an allen diesen Einrichtungen soll und muss der Lehrerstand mit arbeiten, er muss sie ins Leben rufen, weiter ausbauen, zeitgemäß umgestalten helfen.

In der „Preuß. Lehrerzeitung“ habe ich in den letzten drei Jahren eine Serie von Artikeln veröffentlicht, in denen ich versuchte, die dem Lehrerstande im Culturleben der Gegenwart erwachsenden socialpädagogischen Aufgaben unter Anknüpfung an einzelne gegebene Thatsachen zu zeichnen. Was ich dort an mannigfachen Einzelheiten erörtert habe, soll hier im Überblick, in kurzen Zügen besprochen werden. Die Ausführungen können sich darum vielfach nur in programmatischer Kürze halten. Ich beschränke mich dabei auf das, was auf dem Boden der Freiwilligkeit zu thun möglich ist, übergehe also die vielfachen Verbesserungen, die in der Schule, im Lehramte selbst ausführbar und nothwendig wären. Es sind also alle diejenigen Veranstaltungen, alle diejenigen Institute ausgeschlossen, welche Staat und Gemeinde einrichten, sei es, dass die Benutzung derselben für ein bestimmtes Alter verbindlich ist (Volksschule, Fortbildungsschule), oder dass sie allen Bürgern offen stehen, zu ihrer Benutzung aber niemand gezwungen ist (Museen, Ausstellungen, Bibliotheken etc.).

Wir werden nicht umhin können, die Frage aufzuwerfen, ob

freiwillige oder private Bildungsveranstaltungen in der Gegenwart überhaupt existenzberechtigt seien, ob es nicht Pflicht des Staates oder der Gemeinden sei, alle für einen größeren Kreis von Menschen nützlichen oder gar nothwendigen Bildungsinstitute auf öffentliche Kosten zu begründen. Die Frage ist so müßig nicht. Eine Reihe von Culturinstituten sehen wir aus den Händen von Privaten in die Verwaltung der Gemeinwesen übergehen. Unsere Fortbildungsschulen, die noch vor einem Menschenalter in vielen deutschen Staaten lediglich Privatsache waren, sind heute vorwiegend Gemeinde- und Staatsinstitute. Bei den Volksbibliotheken hat derselbe Process begonnen, rückt aber erheblich langsamer vor. Die Kindergärten, Bewahranstalten etc. sind in Frankreich ganz oder theilweise öffentliche Anstalten. Ob die Zukunft nicht noch bei vielen anderen Dingen für die Übernahme seitens der Öffentlichkeit sich entschließt, will ich keineswegs zu entscheiden suchen. Undenkbar ist es nicht, dass eine Zeit kommen könnte, in der öffentliche Vorträge, Concerte, Theater etc. aus öffentlichen Cassen unterhalten würden und jedermann ohne Unterschied offen ständen. Ob aber ein solcher Zustand anzustreben ist, oder ob man es nicht jedermann überlassen soll, in welcher Weise er seine Bedürfnisse mit dem Ertrage seiner Arbeit befriedigen will, kann hier unerörtert bleiben. Vorläufig sind wir von beiden Zeitpunkten noch gleich weit entfernt. Weder denken Staat und Gemeinde daran, die über das Jugendalter hinausgehenden Culturanstalten jedermann unentgeltlich zugänglich zu machen, noch ist es dem Unbemittelten heute möglich, von den privatim geschaffenen Bildungsveranstaltungen in ausreichendem Maße Gebrauch zu machen. Soll also das, was außer dem Jugendunterricht, den Fortbildungsunterricht eingeschlossen, noch zu thun bleibt, nicht ungethan bleiben, so müssen sich die culturfreundlichen Kräfte verbinden und durch freiwillig übernommene Arbeit den Mangel ausgleichen.

Die so geschaffenen freien Institute haben aber noch eine ganz andere Bedeutung als blos die, dass sie eine vorhandene Lücke ausfüllen. Die private Thätigkeit ist überall die Vorläuferin der öffentlichen. Die Privatschulen sind den öffentlichen Schulen voraufgegangen, private Gasanstalten, Wasserleitungen, Schlachthäuser, Eisenbahnen, Posten etc. haben die Lebensfähigkeit und Bedeutung der betreffenden Einrichtung erwiesen. Zur Freiwilligkeit kommt bei ihnen die Freiheit hinzu, welche vor Verknöcherung und Erstarrung bewahrt. Alle neuen Einrichtungen müssen sich in der Freiheit auswachsen. Staat und Gemeinde mit ihren bureaukratisch eingeengten Organen

vermögen im allgemeinen nur mit gegebenen Formen zu arbeiten und diese zur vollen Festigkeit auszubilden. Erstarrung, Verhärtung ist nun aber nirgends so wenig am Platze als im geistigen Leben, wo alles fließt und drängt, und wo der Stillstand Tod und Verfall bedeutet. Die letztere Thatsache lässt es zweifelhaft erscheinen, ob die Gemeinwesen auf dem Gebiete des geistigen Lebens überhaupt zu mehr herangezogen werden sollen, als was der Schutz der Schwachen gebietet, also zur Beschaffung eines guten Volks- und Fortbildungsunterrichts, zur Einrichtung von Kinderhorten, Kindergärten, Kinderbewahranstalten etc.

Mag man aber über die Pflichten des Staates und der Gemeinden in der Theorie urtheilen, wie man will. Heute denken die meisten Gemeinwesen noch nicht daran, alle diejenigen Cultureinrichtungen zu beschaffen, die bei den gegenwärtigen Verhältnissen als nothwendig erscheinen. Soll das Nothwendige also nicht ungethan bleiben, so müssen Private zugreifen. Dazu anzuregen ist der Zweck dieser Zeilen. Sie wollen zu praktischer Arbeit, nicht zu tiefsinnigen Speculationen aufrufen. Der Worte sind genug gewechselt. Es handelt sich darum, frisch und fröhlich und möglichst bald zur That zu schreiten. Das Heute allein entscheidet in der Welt. Was heute versäumt wird, ist nimmer nachzuholen.

„Was jeder Tag will, sollst du fragen,
Was jeder Tag will, wird er sagen.“ (Goethe.)

„Greife schnell zum Augenblicke!
Nur die Gegenwart ist dein! (Körner.)

Nur Streiflichter können es sein, die ich auf das weite Arbeitsgebiet fallen lasse, um das es sich hier handelt. Ich nenne zunächst die Bildungsvereine. Es gibt in Deutschland zwar nicht sehr viele Vereine, die direct diesen Namen führen. Immerhin sind es mehrere Hunderte. Unter den mehr als 900 Vereinen, die sich zur größeren Förderung ihrer Bildungszwecke der deutschen „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ in Berlin angeschlossen haben, führen nur etwa 100 den Namen „Bildungsvereine“, die übrigen sind Handwerker-, Gewerbe- (200), Bürger-, Arbeiter-, kaufmännische Vereine. Nicht der Name, sondern die Tendenz der Vereine ist entscheidend.

Jeder Arbeiter-, Gewerbe-, Handwerker- etc. Verein muss heute ein Bildungsverein sein, und viele sind es auch wirklich im schönsten Sinne des Wortes. Aber das macht sich nicht etwa immer von selbst. Es muss die belebende, anregende Kraft vorhanden sein,

die den Bildungsgedanken entflammt, und die praktischen Veranstaltungen so zu formen weiß, dass alle Mitglieder von diesem Geiste lebendig erfasst werden und nicht nur im Bereiche des Vereins in diesem Sinne thätig sind, sondern auch über diesen Kreis hinaus, im bürgerlichen Leben überhaupt. Was haben viele dieser Vereine nicht alles geleistet! Sie haben Fortbildungsschulen, Haushaltungsschulen, kaufmännische Fachschulen, Bibliotheken errichtet, öffentliche Vorträge, Volksabende eingerichtet.

Aber ist die Mehrheit der genannten Vereine in diesem Sinne thätig? Durchaus nicht! Hunderte, ja Tausende vegetiren und sind entweder reine Vergnügungs- oder reine Interessentenvereine. Wo die belebende Kraft fehlt, die diese Vereine auf die rechte Bahn bringt, für die Bildungsbedürfnisse ihrer Mitglieder zu sorgen, da versinken sie in eine geistlose Vereinsmeierei. Es kann hier mit Stolz hervorgehoben werden, dass die Volksschullehrer, insbesondere im mittleren und westlichen Deutschland, meistentheils inmitten dieser Vereine stehen und in ihnen eine gesegnete Wirksamkeit entfalten, ja vielfach ihre hervorragende Stellung im bürgerlichen Leben erst einem solchen Vereinsamte verdanken. Dem Bemühen der Lehrer ist es auch oft zu verdanken, dass die Vereine den Anschluss an eine Centralstelle für ihre Bildungsaufgaben suchen und dadurch sich alle die Vortheile sichern, die in der Angliederung an das große Ganze immer liegt. Einen solchen Centralpunkt stellt in Deutschland die „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung“ dar. Die Gesellschaft wurde im Jahre 1871, kurz nach Beendigung des Krieges, von Männern wie Schulze-Delitzsch, Fritz Kalle, Miquel, Franz Duncker, Borsig, Dr. v. Gneist, Dr. Hammacher, Dr. Max Hirsch, Dr. v. Holtzendorff, Ernst Keil, A. Lammers, O. Pache, E. Rittershaus, Freiherr Schenk v. Stauffenberg, B. F. Seyffardt, Dr. Werner Siemens, Otto Ule, Rudolf Virchow u. a. gegründet. Sie verfolgt den Zweck, der Bevölkerung, welcher durch die Volksschulen im Kindesalter nur die Grundlagen der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft ihre Aufgaben in höherem Maße zu verstehen und zu erfüllen. Die Gesellschaft sucht ihren Zweck zu erreichen durch:

1) Besprechung von Fragen der freien Volksbildung in öffentlichen Versammlungen der Gesellschaft;
2) Förderung und Unterstützung der bestehenden Bildungs- und ähnlichen Vereine, Mitwirkung bei Gründung von Fortbildungs-

schulen, von Büchersammlungen, Lesezimmern und dergleichen, bei Beschaffung von Lehrkräften, Vermittlung von Vorträgen und bei allem, was sonst zur Erreichung der Vereinszwecke wünschenswert ist;

3) Belebung des Interesses für die Aufgaben der Volksschule und des Sinnes für eine zeitgemäße Entwickelung derselben, insbesondere auch der Fortbildungsschule;

4) Hinwirkung auf eine Verbindung solcher Vereine, welche sich die Hebung der Volksbildung zur Aufgabe gestellt haben;

5) Herausgabe einer periodisch erscheinenden Vereins-Zeitschrift;

6) Abfassung und Verbreitung von Flugschriften, welche geeignet sind, die geistige und sittliche Entwickelung unseres Volkes zu fördern;

7) Aussendung von Wanderlehrern.

In dem gegenwärtigen Centralausschuss der Gesellschaft ist auch die Volksschullehrerschaft des Deutschen Reiches mit klangvollen Namen vertreten. Es sitzen darin Seminar-Oberlehrer a. D. Halben, Lehrer Gallee, der Vorsitzende des Berliner Lehrervereins, Schult director Pache, Lehrer W. Siegert und Lehrer Groppler-Berlin u. a. Von schulfreundlichen Parlamentariern sind vertreten: Ricker-(Vorsitzender), Dr. v. Gneist, Dr. Schrader, v. Schenckendorff, Seyffardt, Virchow.

Im Rahmen der Bildungs-Vereine und ähnlicher Körperschaften ist die Mehrzahl der übrigen freiwilligen Bildungsveranstaltungen bereits zu erledigen. In der Regel finden öffentliche Bibliotheken, Vorträge etc. an den Vereinen den kräftigsten Rückhalt. Die Vereine werden damit gewissermaßen zu freien Bildungsgemeinden. die den Wechsel der Personen und Geschlechter in den Vorständen und im Mitgliederstande überdauern.

Hier kann der Volksschullehrer seine volkspädagogischen Ideen entwickeln und in der Regel auch verwirklichen, und wenn der gezogene Rahmen zu eng wird, so lösen sich die einzelnen Institute ab und werden selbständig. So haben wir Vereine für Volksunterhaltungen (z. B. in Berlin), für Volksbibliotheken, Vereine für Knaben-Handarbeit, Jugendspiel, Kindergärten etc. Sie alle sind thätig im Sinne des einen großen Gedankens, dem der Cultivirung der Menschheit.

In diesen großen Bau, von dem ich nur einige dürftige Risse zeichnen konnte, wollen wir Volksschullehrer mit eintreten, oder, wo in einer Gegend von alledem noch nichts vorhanden ist, die Be-

gründer und Baumeister werden. Die Lehrerschaft sollte die Bürger-, Handwerker-, Gewerbe-Vereine zu Bildungsvereinen machen. Ich empfehle nicht, diese Vereine nun durchaus auch so zu nennen, die Firma thut's nicht, sondern der in den Vereinen wohnende Geist. Helfen wir Volksbibliotheken begründen, öffentliche Vorträge einrichten etc.

Aber das alles kann doch nur derjenige in rechter Weise ausführen, der auch praktisch Hand anlegen kann, der selbst im Stande ist, als Volkslehrer rechter Art die Rednertribüne zu besteigen, wer volksthümlich zu sprechen versteht. Das ist eine Kunst, die auch gelernt sein will. Mir scheint, als könnten unsere kleineren Lehrervereine in dieser Hinsicht viel thun. In einigen Artikeln der „Preuß. Lehrerzeitung" habe ich darzulegen versucht, dass es als eine dringende und nützliche Aufgabe der Lehrervereine erscheint, die social-pädagogische Ausbildung ihrer Mitglieder ebenso zu pflegen, wie sie die methodische Fortbildung sich angelegen sein lassen. Neben der Besprechung neuer methodischer Werke, neben Musterlectionen etc. würde ich die Besprechung neuer Volksbücher, die Veranstaltung von Mustervorträgen im Lehrerverein und eine Kritik derselben, besonders aber eine genaue Durcharbeitung alles in der betreffenden Gegend im Interesse der Volkscultivirung Nützlichen und Nothwendigen für ersprießlich halten. Nicht jeder findet den Weg zum Herzen des Volkes ohne fremde Hilfe, aber er wird ein tüchtiger Arbeiter, wenn er sachgemäß angeleitet wird. Einzelne Lehrervereine (Tangerhütte, Prov. Sachsen, Cöthen) haben es bei der Theorie übrigens nicht bewenden lassen, sondern sind frisch und fröhlich praktisch vorgegangen mit der Veranstaltung von Volksabenden, öffentlichen Vorträgen etc. Man könnte mir entgegnen: der Volksschullehrerstand ist bereits so überlastet, dass er neue Pflichten nicht übernehmen kann. Neben dem Schuldienst ist der Kirchendienst, der Nebenerwerb etc. Wir sind Lehrer, lehren sollen und wollen wir, denn danach heißen wir. Lange haben wir uns bemüht, von unserm Amte alles das abzuschütteln, was seine Würde beeinträchtigt. Noch ist es nicht überall geschehen. Aber der Bann ist gebrochen. Auch in Preußen ist der Küster auf den Aussterbeetat gestellt. Eine kürzlich ergangene Verfügung des preuß. Cultusministers Dr. Bosse schreibt vor, dass bei Neuanstellungen und Neuregelungen die niederen Küsterdienste abgelöst werden. Je reiner sich der pädagogische Charakter unseres Amtes entwickelt, je reiner wir selbst diesen Charakter durch unsere Wirksamkeit zur Darstellung bringen, um so höher wird der Stand auch in seinem Ansehen steigen, und damit

werden sich viele und bedrückende Verhältnisse von selbst lösen und dringende Wünsche sich erfüllen. Ein Stand ist nichts an und für sich Gegebenes, sondern etwas durch seine Angehörigen Gemachtes, Erarbeitetes, Erkämpftes. Man wird uns Volksschullehrern nichts als freundliches Geschenk entgegenbringen. Wir müssen alles erkämpfen und erarbeiten, aber wir werden siegen, wenn alle culturfreundlichen Mächte in uns die Pfleger alles Guten, Pioniere von Cultur und Sitte im schönsten Sinne des Wortes sehen.

Und dann sollen und wollen wir das, was ich vorher kennzeichnete, nicht alles selber thun. Wir wollen nicht Dictatoren der Volkscultur sein, sondern mehr die stillen, hinter der Linie bleibenden Leiter der guten Entschlüsse anderer. Wo wir einen leistungsfähigen Mann für eine richtige Idee gewonnen, wo wir seine Begeisterung entflammt, wo wir ihn mit seinem Namen engagirt, vielleicht auch mit seinen kleinen Eitelkeiten an die Sache gebunden haben, da ist uns ein Bundesgenosse erwachsen, der oft praktisch mehr kann als wir selbst. Die pädagogischen Veranstaltungen geistig zu gestalten, Pläne zu ersinnen, den Gang der Arbeiten zu überwachen, das ist unsere Aufgabe. In den Comités, den Curatorien, den Ausschüssen und Vorständen wollen wir uns mit einem bescheidenen Platze begnügen. Das Publicum will keine Priesterkirche, keine Büreaukratenregierung, es will auch keine Schulmeisterbildung sich oktroyiren lassen. Unkluger Eifer kann oft viel verderben, Zurückhaltung dagegen wirkt nicht selten mehr als stürmisches Vordrängen. Das ganze Volk soll ein Culturapparat werden. Jedermann soll sich seiner Culturaufgabe bewusst werden und an seinem Theil und seiner Eigenart entsprechend am heiligen Werke der Erziehung schaffen helfen. Wir wollen keine Bildungstyrannen, keine Bildungspfaffen sein. Nicht wie jene Priester, die sich zwischen die Gottheit und das Volk stellten, sondern wir wollen in Reih und Glied eintreten. Das Ziel der Erziehung soll jeder kennen und jeder soll zu seiner Erreichung beitragen. Die freie Culturgemeinde ist unser Ziel. In ihr wird dem Lehrer ohnehin ein Platz eingeräumt werden, der seinem Werte entspricht.

Trotz alledem gehört der Volksschullehrer zuerst und immer wieder der Schule, und bei allen seinen Arbeiten und Bestrebungen darf er die Schule nicht aus dem Auge verlieren. Auch hier nicht. Geschähe das, so würde ich rathen: Lasst das, was hier empfohlen ist, auch wenn es noch so nützlich und gut ist, und bleibt bei der Schule. Denn immer muss man doch das Nächste zuerst thun, und das, was

einem amtlich obliegt, kann man auf niemand anders abwälzen. Aber die Schule, wie wir sie uns denken, würde daraus tausendfachen Nutzen ziehen. Ihre Resultate bleiben erhalten, sie werden befestigt und erweitert, die cultivirte Gesellschaft gibt erst die Möglichkeit höherer Schulleistungen. Vor allem aber wird eins durch die freien Bildungsbestrebungen, die arm und reich, vornehm und gering, hoch und niedrig zusammenführen, erreicht: der allgemeinen Volksschule, unserm Ideal der öffentlichen Jugenderziehung, wird im Volke selbst der Boden bereitet. Wenn sich die Väter und Mütter fremd und kalt gegenüber stehen, werden sie nicht geneigt sein, ihre Kinder zusammen erziehen zu lassen. Wenn die Alten sich näher treten, wenn der sogenannte gebildete Mann in dem Arbeiter einen Menschen mit geistigen Bedürfnissen, mit ernstem Streben kennen lernt, so wird das Vorurtheil gegen die Kindererziehung der Armen geringer werden.

Der Schule dient am meisten, wer dem Volke so dient, dass er die Alten und Jungen mit echter, wahrer Cultur erfüllt. Thun wir das, so sind wir, was Diesterweg wollte und was wir alle wollen:

Volkslehrer und Volkspädagogen.

Pädagogische Rundschau.

Aus Bremen. Vereinsthätigkeit. (Schluss.) Auch andere hiesige Herren stellten ihre Rednergabe bereitwilligst in den Dienst des Vereins. Wir nennen in erster Linie Herrn Dr. Kalthoff, Pastor an St. Martini, der eine Reihe sehr anziehender philosophischer Vorträge hielt: 1. Der gegenwärtige Stand der wissenschaftlichen Ethik. 2. Die Lehre vom höchsten Gut. 3. Das Problem der Willensfreiheit. 4. Kant's Ästhetik in ihrer pädagogischen Bedeutung. 5. Spinoza. Ferner heben wir noch folgende Vorträge hiesiger Redner hervor: Seminardirector Dr. Credner: Das Recht der Herbartianer, die Pädagogik ihres Meisters eine wissenschaftliche zu nennen; Theorie und Praxis oder Ideal und Wirklichkeit im Schulunterrichte. Schuldirector Kippenberg (†): Jugendlectüre und Kindererziehung im Zeitalter der Aufklärung. Director Dr. med. Scholz: Die ärztliche Beaufsichtigung der Schule. Dompastor Schenkel: Die Schweizer Familienbibel. Schuldirector C. W. Debbe: Die Cholera. Lehren und Lernen. Reallehrer Dr. Schneider: Johannes Kepler. Regisseur Kreutzkamp: Freie Recitation des König Öedipus, Tragödie von Sophokles in Wilbrandt'scher Bearbeitung. Gymnasiallehrer Dr. Brenning: Bestrebungen und Ziele des deutschen Sprachvereins. Reallehrer Reddersen: Die hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen aus unbemittelten Ständen.

Von auswärts traten als Redner, mehrere wiederholt, in öffentlichen Versammlungen auf: Franz Baacke, Lehrer in Berlin, derz. Referent für Bremen im geschäftsführenden Ausschusse des Deutschen Lehrervereins: Einige bedeutsame Phasen aus der Entwicklungsgeschichte des Volksschulwesens einer deutschen Großstadt.

Rector Dittmer-Norden: Phantasie und Unterricht.

Lehrer und Schriftsteller Otto Ernst Schmidt-Hamburg: Recitationen.

Redacteur Helmke-Magdeburg: Über den Parallelismus der Ströme.

Schulrath Hechtenberg-Minden: Schule und Leben.

Seminaroberlehrer Dr. Keferstein-Hamburg: Schleiermacher als Pädagoge. Staat und Erziehung. Ein Blick auf die Stellung und Aufgaben des deutschen Lehrerstandes. Volksgesundheit und Volkserziehung.

Lehrer Harro Köhncke-Hamburg: Lehrervereinsarbeit.

Seminaroberlehrer Künoldt-Oldenburg: Hölderlin.

Schulrath Mahraun-Hamburg: Ziel und Mittel der modernen Volksschul-Pädagogik. Ideale und Wirklichkeiten auf dem Gebiete des Volksschulwesens in der Vergangenheit und Gegenwart.

Seminarlehrer Magnus-Wunstorf: Demonstration einer Rechenmaschine.

Schulrath Dr. Ostermann-Oldenburg: Gefühlsbildung.

Schulrath Polack-Worbis: Die zweckdienliche Gestaltung der Schulaufsicht.

Redacteur Ries-Frankfurt a. M.: Zeitströmungen auf dem Gebiete des Schulwesens, insbesonders des Volksschulwesens.

Lehrer Reininghaus-Petershagen a. d. W.: Über Sprachgebrechen und die Methode ihrer Behandlung.

Seminardirector van Senden-Aurich: Wie schützen wir uns vor der Schul- und Bücherweisheit?

Landtagsabgeordneter v. Schenckendorff-Görlitz: Die erziehliche Knabenhandarbeit.

Reallehrer Wanner-Hannover: Wert und Bedeutung der deutschen Göttersage.

Director Zwitzers-Emden: Einige Wünsche in Bezug auf den biblischen Geschichtsunterricht.

Endlich erwähnen wir noch, dass Herr Schulvorsteher Lüdemann hieselbst eine Reihe sprachwissenschaftlicher Vorträge und Lehrer Wempe-Nordenham Experimentalvorträge hielt aus dem Gebiete der Bakteriologie und Astronomie.

Fortbildungscurse für Vereinsmitglieder wurden eingerichtet in Physik, Chemie, Kunstgeschichte, Englisch, Französisch.

Folgenden Vereinen gehört der Lehrerverein als Mitglied an: Comenius-Gesellschaft, Verein für den Knaben-Handfertigkeitsunterricht, Verein für Massenverbreitung guter Schriften, Deutscher Sprachverein. Auch trägt er alljährlich zur Unterstützung der Comenius-Centralbibliothek in Leipzig bei und wirkt nach Kräften für den Bremischen Pestalozziverein.

An den Mittwoch- und Sonnabend-Nachmittagen versammeln sich die Mitglieder zu zwangloser Unterhaltung und zum Lesen der im Vereinslocale (der Jakobihalle) ausgelegten Bücher und Zeitschriften. Von letzteren nennen wir: Dittes' Pædagogium, Rein's päd. Studien, Dörpfeld's evang. Schulblatt, Allgem. dtsch. Lehrerzeitung, Pädagogische Zeitung, Pädagogische Reform, Neue Bahnen, Rheinische Blätter, Meyer-Markau's Sammlung von Vorträgen, Hannoversche Schulzeitung, Monatsblätter der Comenius-Gesellschaft, Zeitschrift für Orthographiereform, Blätter des Vereins für Knabenhandarbeit, des Deutschen Sprachvereins etc. Von hiesigen Buchhandlungen werden dem Lesezimmer regelmäßig die neuesten Erscheinungen der pädagogischen Literatur zur Ansicht unterbreitet. Innerhalb des Vereins sind schriftstellerische Kräfte thätig; auch folgende, der Bibliothek des Vereins überwiesene Werke haben Mitglieder zu Verfassern:

G. Bode: Die Naturgeschichte in der Volksschule. Die pädagogische Reform des 18. Jahrhunderts in Bremen.

A. Brinkmann-Walle: Naturbilder.

A. Grünsch: Die Kurzschrift im Dienste des Lehrers.

F. Hähnel: „Einer für alle." „Lehrerpflicht und Lehrerliebe."

L. Halenbeck: Geschichte der Stadt Vegesack.

Klimpert: Geschichte der Arithmetik. Geschichte der Geometrie.

Dorenwell und Lühwing: Erzählungen aus der Weltgeschichte. Bilder aus der Geschichte und Sage.

H. Lüdemann: Plan und Stoff für den deutschen Sprachunterricht.

K. Melchers: Die geschichtliche Entwicklung des Münz- und Währungs-

wesens. Rede zur Diesterwegfeier. Comenius und Pestalozzi, eine vergleichende Studie.

J. H. Müller: Allgemeiner Religionsunterricht.

P. J. Müller: Das Deutsche Reich.

G. Stange: Naturgeschichte in mehrclassigen Volksschulen.

H. Wieting: Schwimmschule.

K. Meyer und H. Wührmann: Präparationen zur biblischen Geschichte.

An geselligen Vergnügungen bietet der Gesammtverein ein Sommer- und ein Winterfest, und außerdem veranstaltet die Gesangsabtheilung Unterhaltungsabende, an denen auch die übrigen Vereinsmitglieder theilnehmen können. — Enge kameradschaftliche Verbindungen hat der Verein angeknüpft mit den Hamburger und Lübecker Collegen, was wiederholt zu gemeinschaftlichen Sitzungen der „freien“ Hansestädter führte.

Wie der Gesammtverein üben auch die einzelnen Sectionen eine sehr ersprießliche Thätigkeit aus. Bei ihrer Gründung wurde im Vereinskreise das Bedenken laut, es könnte die Inanspruchnahme der Mitglieder für besondere Abtheilungen die allgemeinen Bestrebungen lähmen, doch hat sich im Gegentheil mit der Sectionsthätigkeit und durch dieselbe das Allgemeininteresse fortwährend gesteigert. Über die inneren Einrichtungen der einzelnen Abtheilungen, insbesondere die Wahl des Vorstandes, die Feststellung des jährlichen Mitgliedsbeitrags etc. beschließen dieselben selbständig, auch haben sie für ihre besonderen Zwecke eine eigene Cassenverwaltung. Ihre Satzungen aber bedürfen der Genehmigung des Gesammtvorstandes, und bei der etwaigen Auflösung einer Section fällt ihr Vermögen an den allgemeinen Verein. Zur Charakteristik der verschiedenen Sectionen diene Folgendes.

1. Abtheilung für pädagogische Hilfswissenschaften. Der Zweck dieser im Mai 1887 gegründeten, pl. m. 50 Mitglieder zählenden Section ist die Belebung des Interesses für Erkenntnistheorie, Psychologie, Logik und Ethik, die Vermittelung der wissenschaftlichen Errungenschaften auf diesen Gebieten an ihre Mitglieder. Es dienen dazu vorzugsweise fortlaufende Vorträge und Besprechungen über die einzelnen Disciplinen der Hilfswissenschaften, Berichte über hervorragende literarische Erscheinungen auf diesen Gebieten und die Förderung solcher Bestrebungen, welche die Errungenschaften jener Wissenschaften in die Praxis überzuführen geeignet erscheinen. Vorsitzer der Section ist Schulvorsteher Lüdemann. Nach einigen einleitenden Vorträgen unter Anlehnung an Professor Wundt beschloss die Section, ihren Studien bestimmte Werke zu Grunde zu legen, damit stetig zuverlässige Anknüpfungspunkte gegeben seien. Für ihr erstes Arbeitsfeld, die Erkenntnistheorie, bot das Werk von Professor Volkelt in Zürich, betitelt „Erfahrung und Denken“, eine geeignete Grundlage, während später, als man über den engeren Rahmen der Erkenntnistheorie hinausging, Professor Lotze's „Mikrokosmus, Band 1, als Führer diente. Es galt nun als besondere Aufgabe, Lotze's scharfe Beurtheilung des Materialismus, als auch den Unterschied zwischen seiner und Herbart's Psychologie ins rechte Licht zu stellen. Später ging man zum Studium von Professor Paulsen's trefflichem System der Ethik über, das noch jetzt die Mitglieder angelegentlichst beschäftigt. Die Section tagt zweimal im Monat.

2. Sehr erfreulich gestaltete sich auch die ebenfalls im Jahre 1887 er-

folgte Gründung einer Gesangsabtheilung. Der jetzt 100 active Mitglieder zählende Bremer „Lehrer-Gesangverein“ wird in der Stadt überall als der beste hiesige Männerchor anerkannt. Seine Bedeutung liegt aber nicht allein in ausgezeichneter Kunstpflege, er hat auch auf die festlichen Veranstaltungen des Vereins und das gesammte collegialische Leben ermunternd und veredelnd eingewirkt. Sein Hauptconcert hält er im Laufe jeden Winters im großen Saale des Künstlervereins ab; um aber auch den breiteren Schichten den Genuss eines schönen Männergesangs zu bieten, veranstaltet er seit einigen Jahren mit großartigem Erfolge auch sog. Volksconcerte, in welchen gegen ein sehr niedriges Eintrittsgeld vorzugsweise Volkslieder zu Gehör gebracht werden. Oft und gern stellt er seine Kraft in den Dienst gemeinnütziger Zwecke und unterstützt insbesondere die Volksabendunterhaltungen. Nach dem Künstlervereins-Concerte im Winter 1889 ging dem Verein von einem ungenannten Gönner ein Geschenk von 1000 M. zu, nachdem vorher ein hiesiger Pianofortefabrikant dem Gesammtverein für die Zwecke der Gesangsabtheilung ein wertvolles Pianino gewidmet hatte.

3. Ferner besteht seit 1888/89 ein „Wirtschaftsverband“, der den Mitgliedern gegen Barzahlung und durch Masseneinkäufe pecuniäre Vortheile gewährt. Die Mitgliederzahl stieg im letzten Jahre auf 300, der Rabattertrag auf mehr denn 4000 Mark; außerdem kommt ein bestimmter Procentsatz des Überschusses der Vereinshausbaucasse zu Gute. Wir bemerken hierbei, dass den Vereinsmitgliedern auch von Seiten des Theaters, der Schwimm- und Badeanstalten etc. besondere Vergünstigungen zu Theil geworden sind, und sich alle solche Beneficien auch auf Lehrerinnen erstrecken.

4. Neben dem Vereinslesezimmer bestehende Lesezirkel erleichtern die Kenntnisnahme der wichtigsten Erscheinungen auf dem Gebiete der zeitgenössischen Literatur überhaupt, nicht nur der pädagogischen.

5. Die neueste Section ist die naturwissenschaftliche. Sie besteht seit 2 Jahren und entwickelt gleich den übrigen eine rege Wirksamkeit. Die Mitgliederzahl beträgt annähernd 50. Themata aus den verschiedensten Gebieten der Naturwissenschaften gelangen hier zur Besprechung. Zudem werden vorzügliche Fachblätter gelesen und größere Werke gemeinschaftlich erworben. Vom Vorsitzer, Seminarlehrer Klimpert, wurden der Section neuerdings folgende von ihm verfasste Lehrbücher überwiesen: der allgemeinen Physik, der Dynamik flüssiger Körper, der Statik flüssiger Körper, der Bewegung fester Körper. Als der Gesammtverein im Jahre 1890 zur Förderung der hier stattfindenden norddeutschen Gewerbe- und Industrieausstellung einen Ehrenpreis von 100 M. stiftete für die hervorragendste Leistung auf dem Gebiete der Lehrmittel, wurde dieser Preis dem früheren Vorsitzer der naturwissenschaftlichen Section, Oberlehrer Brinkmann-Walle, zuertheilt für musterhafte naturwissenschaftliche Präparate.

Der Umstand, dass der Verein neben seinen nächsten, den Beruf angehenden Aufgaben sich der weiteren Pflege von Kunst und Wissenschaft widmet, hat ihm eine bedeutsame Stellung unter den derartigen Vereinen in der Stadt, sowie die Anerkennung der Behörde verschafft. Die Sympthie, deren er sich in weiteren Kreisen erfreut, äußerte sich u. a. darin, dass die „Geographische Gesellschaft“ ihn zu ihren Vorträgen einladet und dass bei der

Veranstaltung größerer Festlichkeiten die Gesangsabtheilung allemal in erster Linie mit herangezogen wird.

Indem wir uns dem Schlusse unserer Mittheilungen zuwenden, möchten wir noch des Vorhabens des Vereins gedenken, sich ein eigenes Heim zu beschaffen. Es ist zu diesem Zwecke eine Baucasse gegründet aus den Überschüssen der Jahresrechnungen und zugleich wurden verzinsliche Antheilscheine im Betrage von 100 Mark, zahlbar in fünf jährlichen Raten, ausgegeben, doch ist die Möglichkeit der Ausführung dieses Planes durch die bisherigen Leistungen noch nicht sicher gestellt. Das Vermögen der Baucasse betrug Ende März dieses Jahres reichlich 4700 Mark, der aus den Einlösungen von Antheilscheinen gebildete Baufonds reichlich 7000 Mark; zudem waren in der allgemeinen Casse ca. 680 Mark, in der Rechtsschutzcasse ca. 120 Mark vorhanden. Der Jahresbeitrag beträgt für ordentliche Mitglieder 3 Mark, für außerordentliche 5 Mark.

Ziehen wir die Summe aus unserem Berichte über die neunjährige Wirksamkeit des Bremischen Lehrervereins, so dürfte es gerechtfertigt erscheinen, wenn seine Mitglieder mit freudiger Genugthuung auf dieselbe zurückblicken und mit Zuversicht der Zukunft entgegensehen. Möge der Verein fest und treu den alten Curs weitersteuern.

„Liegt dir Gestern klar und offen,
Wirkst du heute kräftig frei, —
Darfst du auf ein Morgen hoffen,
Das nicht minder glücklich sei.“

Aus Preußen. Unser schulpolitischer Himmel zeigt andauernd das alte, trübe Gesicht: bleiern, wolkenschwer. Hier und da bemerkt man ein dunkleres Fleckchen in der grauen Masse. Theologen brauchen das Mittelschul-Examen nicht mehr zu bestehen, ehe sie zur Rector-Prüfung zugelassen werden; Lehrervereine und deren Witwencassen sollen aus dem Verkauf von Schulbüchern und Lehrmitteln keinen Gewinnantheil mehr ziehen, während es Schulräthen und Schulinspectoren nach wie vor erlaubt ist, durch derartige literarische Unternehmungen sich persönlichen Vortheil zu verschaffen; die Bochumerei macht weitere Fortschritte unter den katholischen Lehrern; viele Pastoren, Schulinspectoren, Bürgermeister, Landräthe, Abgeordnete, Schulräthe, Professoren und Minister in spe fahren fort, ihre Studienzeit auf der Alma mater mit Bummeln und Faulenzen, Raufen und Saufen, viel Renommiren und wenig Studiren (ähnlich wenigstens drücken sich die Herren Professoren Schmoller und Gneist, sowie Stöckers „Reichsbote“ aus) zu verbringen, um nachher desto schneidiger à la Treitschke, Kropatschek, Boodstein, Minnigerode, Brüel, Puttkamer und Anhängsel den Lehrerstand und die Schule herabzudrücken; das famose Schulleistungsgesetz vom 26. Mai 1887 gewährt den Magistraten, Bezirks- und Provinzial-Ausschüssen immer noch die Möglichkeit, Anforderungen der Regierung für die Schule zurückzuweisen! Inzwischen ballt sich an zwei Stellen dickes, unheilverkündendes Gewölk: hier die ultramontane Sturm-, dort die conservative Gewitterwolke. Dr. Lieber, der neue Katholikenführer, hat den Entschluss verkündet, dass der Kampf für die alten Windthorst'schen Schulforderungen mit rücksichtsloser Energie wieder aufgenommen werden soll, und die reactionär-conservative Partei sitzt emsig an

der Arbeit, um eine Zedlitz'sche Schulgesetzgebung vorzubereiten und im rechten Augenblicke als versengenden Blitzstrahl zu entzünden.

Nur ein einziges Sternlein blinkt hell und freudig aus dieser Wolkennacht hervor, das ist unser Vereinswesen. Unbeirrt und unentwegt vollzieht sich, von Preußen ausgehend und sicher geleitet, die Einigung des deutschen Lehrerstandes. Die hohle Ausrede, dass die Lehrerschaft kleinerer Staaten durch eine solche Einigung unter preußischer Führung nichts gewinnen, aber viel verlieren könne, findet nur noch wenig Gläubige. Man sieht ein, dass es nicht um das preußische Schulwesen allein trüb bestellt ist, dass man auch anderwärts Schutt aufzuräumen hat, dass hinsichtlich der Schule kein deutscher Staat als Muster und noch weniger als alleiniges Muster hingestellt werden kann, dass nur Einigkeit uns stark macht, Absonderung aber schwächt. Solche Erwägungen führten endlich zur Verschmelzung der Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung und des Deutschen Lehrertages, sie bewirken ein unaufhaltsames Wachsthum des Deutschen Lehrervereins und seiner Verbände, sie werden zuletzt Alldeutschlands Lehrer unter dem Wahlspruch des alten Attinghausen vereinigen!

Einigkeit ist der Hoffnungsstern der deutschen Lehrer! Wenn es noch ein Mittel gibt, um die Schule der Zukunft, d. i. die freie Schule mit einem freien Lehrerstande, ohne vorhergehende schwere Erschütterungen des ganzen Volkslebens zu erringen, so ist es das einmüthige Zusammenhalten des Lehrerstandes! In unseren maßgebenden Kreisen fehlt zur Zeit das Verständnis für die wahren Bedingungen einer gesunden Schulentwickelung. Die Lehrerschaft aber weiß, was Noth thut — des sind ihre öffentlichen Verhandlungen und Beschlüsse Zeuge. Trage sie nur auch Sorge, dass ihre Forderungen nicht ungehört verhallen, lege sie überall mit Hand an bei der Wiederaufrichtung des so arg darniederliegenden Idealismus im Volksleben, bemühe sie sich, wahrhaft liberalen Anschauungen immer weitere Kreise zu erobern, und es werden von neuem Männer wie Harkort, Waldeck, Rickert erstehen, denen es Ernst ist um die Hebung der Volksschule.

Der preußischen Lehrerschaft ist jüngst durch eine Versammlung des Berliner Lehrervereins ein Beispiel gegeben worden, wie sie vorgehen sollte. Am 29. September besprach daselbst unser verdienter College J. Tews die „Lebensfragen der preußischen Volksschule". Dem Vorschlage des Referenten gemäß erklärte die Versammlung, dass sie ein die fortschreitende Entwickelung des Unterrichtswesens förderndes umfassendes Unterrichtsgesetz nach wie vor für eine Lebensfrage der Volksschule halte, in Erwägung aber, dass ein solches in nächster Zeit nicht zu erwarten sei, zunächst nur folgende Einzelforderungen empfehle:

A. Für die Schulgesetzgebung: Vorlage eines Dotationsgesetzes, das die Einkünfte der Lehrpersonen und die Versorgung der Emeriten und Witwen nach den in der Beamtenbesoldung erprobten Grundsätzen und in angemessenen Beträgen regelt, das feste Grundsätze für die Leistungen des Staates und der Gemeinden aufstellt und bei allen beweglichen Bestandtheilen der Lehrerbesoldung (Dienstland, Wohnung, Feuerung etc.) die in den übrigen Verwaltungskörpern übliche Abschätzung und Anrechnung festsetzt.

Aufhebung des Schulleistungsgesetzes vom 26. Mai 1887.

Aufhebung der Privatpatronate in der Weise, dass das von diesen

bisher ausgeübte Lehrerwahlrecht in derselben Ausdehnung auf die Gemeinden übergeht.

Regelung der Lehrerbildung nach Maßgabe der auf dem 9. Deutschen Lehrertage in Halle a. S. ausgesprochenen Wünsche: Allgemeine Ausbildung auf einer höheren Bildungsanstalt, Fachbildung auf simultanen Seminaren.

Ergänzung des Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März 1872 durch einen die Fachaufsicht und die Leitung der größeren Schulsysteme durch Fachmänner festlegenden Paragraphen. Als Fachmann für die Volksschule gilt uns der Volksschullehrer ohne Rücksicht auf den Weg seiner Ausbildung.

Erlass eines Gesetzes, das die Aufnahme von Lehrern in die Schulvorstände und Schuldeputationen vorschreibt.

Gesetzliches Verbot der Ausübung der niederen Küsterdienste seitens der Lehrer.

Aufhebung aller den Volksschullehrer betreffenden Ausnahmegesetze, insbesondere Gewährung des passiven Wahlrechts zu den Gemeindevertretungen und der Berechtigung zum einjährigen Militärdienste.

Festsetzung der Schulpflicht nach den Grundsätzen des Gossler'schen bezw. Zedlitz'schen Schulgesetzentwurfs: Eintritt in die Schule nach vollendetem 6. Jahre (ein früherer Eintritt — mit $5^3/_4$ Jahren — kann auf Antrag der Eltern zugelassen werden). Austritt nach vollendetem vierzehnten Lebensjahre.

Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule für Knaben bis zum vollendeten achtzehnten, für Mädchen bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre.

B. Für die Unterrichtsverwaltung (ohne gesetzliche Maßnahmen ausführbar): Die Zahlung der staatlichen Alterszulagen möge in allen Gemeinden vom nächsten Etatsjahre ab erfolgen.

Die kürzlich geschaffenen Ungleichheiten in der Prüfungsordnung für die Rectoren, die den Candidaten der Theologie eine Bevorzugung zugestehen, möge baldigst wieder aufgehoben werden.

Eine genügende unterrichtliche Versorgung der gesammten Volksjugend durch Verkleinerung überfüllter Schulclassen und Vermehrung des Lehrpersonals möge baldigst herbeigeführt werden.

Die künstliche Confessionalisirung des Volksschulwesens möge eingestellt werden.

Der Entwickelung der allgemeinen Volksschule möge nicht durch staatliche oder communale Standesschulen für Elementarunterricht (Vorschulen, Elementarclassen der Mittelschulen und höheren Mädchenschulen) entgegengetreten werden.

Würde es sich nunmehr, wie die Versammlung es wünschte, die ganze preußische Lehrerschaft, einig wie ein Mann, zur Ehrenpflicht machen, bei den bevorstehenden Landtagswahlen nur solche Candidaten zu unterstützen, welche sich auf dieses Programm verpflichteten, so wäre viel erreicht. Sicherlich würde dann das Übergewicht der schulfeindlichen Parteien gebrochen und manchem Fortschritt im Schulwesen der Weg geebnet.

Dann wäre auch die Zeit gekommen, um Lehrer mit Aussicht auf Erfolg in das preußische Abgeordnetenhaus zu entsenden. Wie die Dinge in letzterem gegenwärtig liegen, müsste man den bedauern, der des Glückes einer derartigen Wahl theilhaftig würde. Er wäre ein verlorener Mann. Ohnmächtig gegenüber einer mächtigen Liga, welche nicht einmal gewillt ist, der Unterrichtsverwaltung auf deren inständiges Bitten die nothwendigsten Mittel zu gewähren, wäre er entweder zur Unthätigkeit oder zu einem todesmuthigen, erschöpfenden und — vergeblichen Ringen verurtheilt, das den Glauben der Lehrerschaft an „Lehrerabgeordnete“ auf lange Zeit vernichten müsste, und zwar mit dem geistigen Verlust eines der Tüchtigsten aus ihren Reihen. Wenn es aber den preußischen Amtsgenossen Ernst ist, wenn sie die clerical-conservative Mehrheit brechen oder wesentlich vermindern helfen wollen, dann mögen sie auch einigen ihrer im öffentlichen Kampf für die Volksschule bewährten Berufsgenossen einen Weg in das Haus am Dönhofsplatz bahnen, wo von eherner Warte der Freiherr von Stein zu uns herniederblickt! —ö—

B. Vom deutschen Ostseestrande. Also über „Licht und Schatten“ aus der pädagogischen Welt wünschen Sie, mein allverehrter Herr, hier aus dem Mövenlande etwas zu erfahren. Sie nahmen also im voraus mit Fug und Recht an, dass bei uns noch lange nicht alles Licht heißt, was da glänzt und sich breit macht, sondern dass es dahinter und daneben viel dunklen Kernschatten, ja noch ganze Schattenreiche gibt.

Ein solch dunkler Punkt, der bis in die Magengegend aller Dorf- und Stadtpädagogen reicht, ist und bleibt der Besoldungsplan. Alle Petitionen nach dieser Richtung hin wanderten bis jetzt in die Papierkörbe, in die Actenschränke oder kehrten mit einer beruhigenden, vertröstenden Bemerkung an die Absender zurück, wenn sie nicht hie und da noch von einem „Wischer“ begleitet waren, denn — — — — der Instanzengang war nicht eingehalten. Was wollen auch Petitionen aus Provinzialstädten und Stranddörfern bedeuten, wenn Minister mit dem gesammten Material zu neuen Unterrichtsgesetzen nicht für die Lehrer bessere Zustände erkämpfen können. Ein allzu energischer Vorgang in der Lösung dieser Gesetzesfrage, ob mit oder ohne Dotationsplan, kostete der Excellenz allemal das Portefeuille und ein schweres Actenstück wanderte abermals zu seinen Vorgängern. Dort lagern sie dick und schwer und ihre Zahl ist nicht klein. In mondhellen Nächten sollen sie in der Geisterstunde heftigen Rangstreit führen, wie ein „alter Schwerenöther“ von Strandmagister in der Lauscherecke gehört haben will. Humor liegt in der Sache, aber was für einer? — Einem ergrauten Biedermann riss der dicke Faden der Lehrergeduld. Er setzte sich mit wenig Geld im Portemonnaie, aber mit viel Hoffnung im Herzen an seinen Tisch und schrieb, seine Nothlage schildernd, an den Kaiser. Früher, als er erwartete, ging ihm aus dem Civilcabinet Sr. Majestät ein huldvolles Schreiben und eine Geldunterstützung aus der Regierungscasse zu. Schlimmer erging es einem ganzen Consortium von Berufsgenossen. Sie wandten sich an ihre Communal-Behörden mit der Bitte, die Lehrergehälter im Hinblick auf die bedeutend höheren Communal-Beamtengehälter aufzubessern. Die Behörde beschied die Lehrer abschläglich und gewährte den Subalternbeamten eine recht ansehnliche Zulage von 600 Mark und

darüber. So ruhen denn für die Lehrerfamilien in der Zeiten Schoße fortgesetzt die schwarzen und die heitern Lose.

Man sollte meinen, dass wir auf dem Gebiete des Unterrichts zu festen Grenzen gekommen wären. Doch immer neue Gesichtspunkte tauchen auf und wollen in der Praxis erprobt sein. Der Überbürdungstaumel war nicht vorüber, als man mit neuen Unterrichtsfächern für die Schule hervortrat. Es seien nur genannt die Handfertigkeitsziele. Es gab hier keine pädagogische Zeitung, welche nicht in jeder Nummer einen Artikel über die Nothwendigkeit der Einführung dieses Unterrichts gebracht hätte, und jetzt — — der Rausch ist vorüber, und die Schule besteht weiter, ohne diesen neuen Gegenstand. Unseres Erachtens kann man auf keine Weise mehr Pfuscher züchten, als durch Spielereien mit ernsten Beschäftigungen. Mancher Junge würde dann gewiss einen Meister nicht mehr zu brauchen glauben und er würde ein Störriger für das ganze Leben bleiben. Anders verhält es sich mit der Handfertigkeit in geschlossenen Erziehungsanstalten. Hier können kaum alle Kinder zu Arbeiten in der häuslichen Wirtschaft herangezogen werden, und so müssen andere Handarbeiten als Beschäftigungsmittel dienen, denn das Schlimmste für solche zusammengestapelten Kinder bleibt unzweifelhaft der Müßiggang.

Mehr Glück dürfte ein anderer neuer Gegenstand in der Schule, wenn auch nur in der Fortbildungsschule für Mädchen, haben. Wir meinen den Unterricht in der Kochkunst. Vorläufig ist hierüber noch nicht das letzte Wort gesprochen. Man ist erst bei Versuchen in einigen Städten angekommen. Bis jetzt befinden sich die errichteten Schulen dieser Art meistens in Händen, welche damit Geschäfte machen wollen. Um ein endgiltiges Urtheil über den Wert oder Unwert der Kochschulen zu gewinnen, bedarf es weiterer Versuche und vor allen Dingen noch einiger Zeit.

Über eine frühere, mit gewisser Heftigkeit umstrittene Schulfrage ist man zur Zeit ziemlich einig. Wir meinen das Capitel von den öffentlichen Schulprüfungen. Die Mehrzahl der Lehrer und besonders auch viele Dirigenten sind für Abschaffung dieser Einrichtung, und in Wirklichkeit sind denn auch in vielen Städten und besonders in höheren Schulen die Prüfungen aufgehoben, und es werden nur an einem bestimmten Tage in den Anstalten für die Eltern und Angehörigen der Schüler oder der Schülerinnen Zeichnungen, Handarbeiten, Probeschriften und Hefte ausgelegt. Der Hauptgrund, welcher so vielfach gegen diese Prüfungen angeführt wird, ist der, dass dieselben nur Schaustellungen sein sollten, welche wirkliche Leistungen nicht erkennen ließen. Wenn bei der gegenwärtigen Einrichtung die halben Zeichnungen die Lehrer, die großen Buchstaben in den Probeschriften auch die Lehrer machen, Strümpfe und Zeichentücher etc. auf ähnliche Weise hergestellt werden, was ist nun das? — — Jetzt hat man im wahren Sinne des Wortes Schaustellungen, bei denen so manche Arbeit längst abgegangener Schülerinnen untergeschoben wird. Ei, was ist das? — — Wenn die Eltern nicht die Kinder im Verkehr mit den Lehrern sehen sollen, dann könnte man sie mit derartigen Ausstellungen auch verschonen. Wir aber warnen, wo wir auch nur Gelegenheit haben, nachdrücklichst alle wahren Schulfreunde vor der immer weiter sich gestaltenden Entfernung zwischen Schule und Elternhaus.

Viel Meinungsverschiedenheit herrscht noch unter Eltern und Lehrern, besonders auch unter den die Schulaufsicht führenden Personen über den Weg-

fall jedes Nachmittagsunterrichtes. Während einige Mütter erklären: „Du lieber Gott, wir möchten nnsere Kinder gern in die öffentliche Schule schicken, wenn sie nur nicht den ganzen Tag die Bänke drücken müssten“, erklären andere: „Nun, das fehlt uns noch, theures Schulgeld zahlen, nnd die Kinder doch den ganzen Tag auf dem Halse behalten, das fehlte uns noch, am liebsten schickten wir sie nach Vesperbrot noch einmal in die Schule.“ Die Lehrer dringen mit ihren Gründen für die Anfhebung des Nachmittagsunterrichts wenig durch, weil sie stets als Partei in dem Streite angesehen werden, und weil man ihnen zu leicht egoistische Bestrebnngen unterschiebt. Die Ansichten in den Verwaltungskreisen sind sehr getheilt. Infolge dessen gestaltet sich die Praxis sehr verschieden. Hier besteht vielleicht seit 10 Jahren nur Vormittagsunterricht, dort stößt seine Einführung auf den heftigsten Widerstand. Herr Provinzial-Schulrath Geheimrath Dr. Kruse in Danzig hat in dieser Stadt den Halbtagsunterricht seit Jahren gestattet, in den Provinzial-Städten gestattet er ihn unter keinen Umständen. Er hält die Einführung des Vormittagsunterrichtes in den großen Städten der weiten Schulwege wegen für ein nothwendiges Übel. Er ist der festen Überzeugung, dass die Erfolge des Unterrichts leiden, wo die neue Einrichtung getroffen wird, auch wenn die Wünsche des Elternhauses unberücksichtigt blieben. Es ist auch diese Schulangelegenheit durchaus nicht zum Abschluss gekommen, so oft sie auch in der Presse und in den Conferenzen ventilirt worden ist. So sehr wir auch bei dem Erziehungsgeschäft das Elternhaus zu berücksichtigen wünschen, so sehr wäre es im Interesse der Schuljugend, wenn die Ansichten erfahrener Lehrer nicht überhört würden. Der Lehrer allein sieht die Kinder im Winter bei tiefem Schnee, im Sommer bei tropischer Hitze ankommen und mit gefülltem, vielleicht sogar überfülltem Magen in den Bänken Platz nehmen. Nun soll der Unterricht beginnen, es beginnt aber das Verdaunngsgeschäft. Der Erfolg des Unterrichts wird von dem Grade der Aufmerksamkeit abhängen, und den Grad der Aufmerksamkeit wird man von den glasirten Angen der Buben nnd Mädchen ablesen können, wenn sich die Äuglein nicht zu sanftem Schlummer geschlossen haben. Was bekanntlich bei kleinen und armen Kindern, die mit derber Kost gefüttert und von der Kälte durchzogen sind, nicht zu selten vorkommt. Das Naturrecht siegt über die Schulpflicht, ob mit Recht oder Unrecht, mögen gütigst unsere Leser und der Herr Schnlrath entscheiden.

Am Ende des Monats September und am Anfange des October d. J. zogen wieder Collegen katholischer Confession nach Springborn im Ermlande. Die Reisekosten werden ihnen von der Kirche erstattet. Dort stellt dann drei bis vier Wochen ein Jesuitenpater mit ihnen geistliche Exercitien an, was wol so viel heißt, als er stellt mit ihnen Bekehrungsversuche an, oder er stärkt die schon Bekehrten in dem Glauben der alleinseligmachenden Kirche. Anch Nichtlehrer dürfen an den Exercitien theilnehmen. Es kommen zn solchen Ablasszeiten in dem Kloster eine große Zahl Fremder zusammen, welche bedient und beköstigt sein wollen. Da sehen es denn die Bewohner des Ermlandes als ein Gott wolgefälliges Werk an, wenn sie während jener Übungstage nach Springborn liefern, was sie irgend entbehren können, namentlich auch gern Gold- und Silbergeschirre aller Art leihweise hergeben. Wir finden hier dieselbe Opferfreudigkeit den armen, reuigen Sündern gegenüber, wie einst im hohen Mittelalter bei den Pilgern, welche nach dem heiligen Grabe wallfahrteten,

oder bei den Kreuzfahrern, welche dasselbe den ungläubigen Moslemin entreißen wollten.

Einen immer weiteren Umfang haben die Bestrebungen des „Allgemeinen deutschen Schulvereins zur Erhaltung des Deutschthums im Auslande“ angenommen. Der Verein zählt in Deutschland 40000 Mitglieder. Der Provinzialverein Ost- und Westpreußen hat 35 Ortsgruppen. Der Vorort ist Königsberg, und sein Vorstand besteht aus den Herren Professor Dr. von Seidlitz, Professor Dr. Dohrn, Oberlehrer Dr. Hoffmann, Rentier Hasperg, Paul Rosenow, Professor Dr. Krause, Professor Dorner und Kaufmann Dorno aus Königsberg. Der Provinzial-Verein hatte am 30. September seine Mitglieder zum Besuch des Hochmeisterschlosses in Marienburg eingeladen, und darauf wurde unter Vorsitz des Herrn Professor Dr. v. Seidlitz im Gewerbehause in Elbing ein „deutscher Abend“ abgehalten, wodurch weitere Anhänger und Mittel für die Vereinszwecke gewonnen werden sollten. Der Allgemeine deutsche Schulverein hat den Zweck, die Deutschen außerhalb des Reiches dem Deutschthum zu erhalten und sie nach Kräften in ihren Bestrebungen, Deutsche zu bleiben oder wieder zu werden, zu unterstützen. Allen politischen, religiösen und sonstigen Parteibestrebungen ist der Verein fern. Seinen Zweck sucht er zu erreichen durch Unterstützung und nach Umständen Errichtung deutscher Schulen und Büchereien, Beschaffung deutscher Bücher, Verbreitung passender Schriften, Unterstützung von deutschen Lehrern und ähnliche Mittel. Jedes ordentliche Mitglied zahlt einen von den Landes- und Provinzialverbänden festzustellenden Jahresbeitrag, welcher durch einmalige Zahlung abgelöst werden kann. Als kleinster Jahresbeitrag sind drei Mark, als kleinste Ablösungssumme 60 Mark festgesetzt. Damen können ebenso Mitglieder des Vereins werden wie Herren. Die Festrede hatte Herr Professor Dr. v. Seidlitz über das Thema übernommen: „Vom national-deutschen Kampfplatze in Böhmen aus eigener Erfahrung von 1893.“ Das herrliche Nordböhmen mit seiner treuen deutschen Bevölkerung war Pfingsten dieses Jahres das Reiseziel so vieler deutscher Schulvereinsmänner; galt es doch, in Teplitz der Eröffnungsfeier des durch die Mittel des Schulvereins erbauten deutschen Hauses beizuwohnen, und die Festtage des österreichisch-deutschen Schulvereins in Teplitz mit zu verleben. Der Redner rühmte in begeisterten Worten, welcher Empfang den Besuchern seitens der Deutschböhmen zutheil geworden und schilderte in beredter Weise den dauernden Eindruck, den die echt deutsche Gesinnung der Landsleute in Böhmen auf ihn hervorgebracht. Er rühmte ferner, dass der Schulverein eine Macht sei. Während die Bürgermeister der beiden Schwesterstädte Teplitz-Schönau zur Betheiligung an der Feier durch öffentliche Anschläge aufforderten, ist es im Osten des deutschen Reiches vorgekommen, dass ein Bürgermeister eine Versammlung auflöste, in welcher eine neue Ortsgruppe für den Schulverein gegründet werden sollte. Ein erhebendes Moment war das Auftreten des Abgeordneten Dr. Funke aus Leitmeritz, eines der ersten Führer des Deutschthums in Böhmen, der kurz vorher in Prag durch die Jungtschechen überfallen worden war. Dr. Funke gab das Versprechen ab, am 29. December d. J. auf der Provinzial-Versammlung in Königsberg zu erscheinen und die Festrede zu übernehmen. Mit einem Extradampfer wurde eine Fahrt nach Außig unternommen, wo die Begeisterung der Bevölkerung ebenfalls großartig genannt werden muss. Am Denkmal

Kaiser Joseph II., der die deutsche Sprache zur Staatssprache in Österreich erhob, wurde seitens des Schulvereins ein prachtvoller Kranz niedergelegt und der Schwur geleistet, des großen Todten stets eingedenk zu sein und nie von deutscher Sprache und Sitte zu lassen. Der Redner sprach sein Bedauern darüber aus, dass es im eignen Lande immer noch Leute gebe, welche für solche ideale Zwecke keinen Sinn und kein Verständnis hätten. Diese dürften durch eine Action des immer mehr um sich greifenden Tschechenthums bald eines anderen belehrt werden. Bemerkbar haben sich die Tschechen bereits gemacht. Aus der Mitte der Tschechencolonie in Dresden wurde an den dort tagenden Schulverein ein freches Schreiben gerichtet. Die Tschechen sind in Dresden sogar mit der Forderung aufgetreten, dass für sie ein Theater errichtet werde. In vielen Orten des Erzgebirges ist bereits eine bedenkliche Zunahme der tschechischen Bevölkerung zu verzeichnen. In Berlin gibt es eine große Colonie von Tschechen. Alle halten an ihrem Stamme fest, hassen das Deutsche und senden erhebliche Summen an den tchechischen Schulverein in Böhmen. Trebnitz, welches im Jahre 1866 noch ganz deutsch war, ist durch die Agitation des Arztes Dr. Parzik fast ganz tschechisch geworden. Schließlich wurde Dr. Parzik zum Bürgermeister gewählt, welcher schleunigst das Tschechische zur Amtssprache einführte. Im Jahre 1880 bestand die Bevölkerung des Ortes aus 1100 Tschechen und 400 Deutschen. Der deutsche Arzt Dr. Tittas hat durch energische Stärkung des Deutschthums eine Änderung erzielt. Er gründete den Verein „Germania“ und nahm sich besonders der deutschen Schule an. Die Schülerzahl vermehrte sich bedeutend, so dass einige neue Classen eingerichtet wurden. Ferner ist für die Kinder eine Suppenanstalt eingerichtet. Durch die Unterstützung des österreichisch-deutschen Schulvereins wurde es möglich, einen Kindergarten einzurichten. Um die Deutschen wirtschaftlich von den Tschechen zu befreien, wurde eine Spar- und Darlehnscasse errichtet. Geht Böhmen dem Deutschthum verloren, so haben wir in dem Tschechenthum einen erbitterten Feind an der sächsischen und bayerischen Grenze. Die friedliche Mission des Schulvereins ist auch durch die deutschen Fürsten erkannt worden. So ließ der Großherzog von Baden dem Vereine kürzlich seine warme Theilnahme für seine Bestrebungen ausdrücken, ebenso der Prinz von Bayern in seiner bekannten Rede als Protector des deutschen Schriftstellertages. Helfen wir den Brüdern in ihrer Nothwehr, und wir beweisen dadurch, dass uns unsere National-Heiligthümer nicht minder wert, als unseren slavischen Feinden die ihrigen. — Hierauf gelangten mehrere Glückwunschtelegramme aus Berlin, Danzig, Königsberg etc. durch den Schriftführer zur Verlesung. Der Bericht über den Stand des Vereinslebens in Ost- und Westpreußen ist recht günstig. Herrn Professor Dr. v. Seidlitz ist aus Böhmen eine Zuschrift zugegangen, nach welcher an bedrohten Punkten Kindergärten eingerichtet werden sollen; da der österreichische Schulverein dazu nicht im Stande ist, so fallen auf die Vereine im Deutschen Reiche drei solcher Kindergärten, welche zu erbauen und zu unterhalten sind. Je eine Anstalt haben Sachsen und Braunschweig übernommen. Die dritte Kinderbewahranstalt fällt auf den Verband von Ost- und Westpreußen, als den zweitgrößten in Deutschland. Die einmaligen Kosten sind auf 1000 Mark, die laufenden auf 500 Mark veranschlagt. Im vorigen Jahre wurden 35 Ortsgruppen gebildet, welche vortrefflich gedeihen. So zählt die Bromberger Orts-

gruppe bereits 121 Mitglieder. Der Zweigverein Strasburg entwickelt eine rege Thätigkeit, da er alle 14 Tage gut besuchte Versammlungen abhält. In Thorn, Graudenz und Marienwerder ist die Sache ebenfalls im besten Gange. Nachdem Herr Mittelschullehrer Grünwaldt-Thorn ausführlich über den dortigen Verein berichtet hatte, trug Fräulein Clemens-Königsberg einige Gedichte vor, darunter von Felix Dahn:

„Auf, mein Deutsch-Österreich,
Rüste walkürengleich
Helm, Schild und Speer:
Wie an des Rheines Strand
Glorreich die Wache stand,
So für dein Donauland
Schwinge die Wehr!“

Ferner gelangte ein Gedicht von der Gräfin Wickenburg-Almasy zum Vortrage:

„Durch die Lüfte rauscht ein Mahnen,
Immer lauter dringt's herein:
„Reicht die Hände euch, Germanen,
An der Donau und am Rhein.“

Zum Schlusse unserer heutigen Rundschau soll noch erwähnt werden, wie sich am Ostseestrande der unheimliche asiatische Gast in den Dienst der Pädagogik stellt. Man wollte nach der großen Choleraschlacht in Hamburg erfahren haben, dass die Bacillen vorzugsweise im Wasser Verbreitung fänden, aber — — für ihre Entwickelung dankbaren Boden in schlechter Ernährung suchten. Man kam ferner dahinter, dass viele arme Schulkinder ohne Frühstück zur Schule gehen müssen, und das karge Mittagsbrot bei weiten Wegen „kalt“ in der Schule verzehren. Hier, sagte man, ist nicht nur die körperliche Entwickelung der heranwachsenden Jugend stark beeinträchtigt, sondern es wird auch dem Ausbruch einer Epidemie wesentlich Vorschub geleistet, und so fing man an, Suppenanstalten und Wärmröhren für die armen Knaben und Mädchen einzurichten. Wir wollen nicht hoffen, dass, wenn die Cholera außer Sicht ist, auch diese philanthropischen Einrichtungen wieder außer Sicht gerathen. Man sorgt heute angelegentlichst in den Schulen für Luft und Licht, doch davon allein lässt sich nicht leben. Die Forschungen über die Ernährung der Kinder haben z. B. in den Vororten Berlins die betrübende Thatsache festgestellt, dass ein großer Procentsatz der Schülerzahl die Woche keinen Happen Fleisch zu essen bekommt. Wir Menschen sind aber nicht blos für vegetabilische Kost geschaffen, und ein Organismus, der in der Entwickelung begriffen ist, bedarf Fleisch- und Fettsubstanzen umsomehr. Hic Rhodus, hic salta!

Aus dem Regierungsbezirk Cassel. Die diesjährige Hauptversammlung des Hessischen Volksschullehrervereins tagte am 25., 26. und 27. Sept. c. in dem freundlichen Carlshafen und übertraf in Bezug auf den äußeren Verlauf, auf das, was mit und bei dem Wasser ist, sicher alle ihre Vorgängerinnen. In der 1. Hauptversammlung am Abend des ersten Tages kamen alter Gewohnheit gemäß die Geschäfte der verschiedenen Cassen zur Erledigung. Der hessische Volksschullehrerverein umschließt drei Wolthätigkeitsvereine, die schon manche Thräne getrocknet haben. Der jüngste ist die Sterbecasse „Hilfe am

Grabe"; sie hat sich am schnellsten entwickelt. Im Berichtsjahre zahlte sie an Sterbegeldern 3775 M. und brachte ihr Vermögen auf 83 191,28 M. Der älteste Verein ist der am 20. August 1858, also vor 35 Jahren gegründete „Verein zur Unterstützung der Witwen und Waisen hessischer Lehrer". Die meisten Vereine dieser Tendenz führen den Namen Pestalozziverein, die kurfürstliche Regierung witterte aber seiner Zeit hinter demselben staatsgefährliche Bestrebungen, daher der obige Name. Im verflossenen Jahre wurden an Unterstützungen 13 429 M. ausgezahlt, das Vermögen ist wieder um 18 000 M. gewachsen und beträgt 90 075,43 M. Einzelne Mitglieder zahlen noch den anfänglichen Jahresbeitrag von 3 M., ein anderer Theil zahlt den seitherigen Beitrag von 5 M. und der größte Theil zahlt seit zwei Jahren 10 M. Das zweitälteste Kind des Vereinslebens ist die „Brandversicherungsgesellschaft hessischer Lehrer", die über ein Vermögen von 66 467,26 M. verfügt und die Mobilien ihrer Mitglieder gegen zehnmalige Zahlung von $^1/_{1000}$ der Versicherungssumme versichert. Die Zugehörigkeit zu diesen Cassen setzt seit einigen Jahren die Zugehörigkeit zum Lehrerverein voraus. Es gibt bekanntlich überall Schlauberger, die nur an den Wolthaten des Vereinswesens theilnehmen wollen. Den Gründer dieser blühenden Vereine, den unerschrockenen Chr. Liebermann, deckte am 5. Juni die kühle Erde 10 Jahre, weshalb seiner dankbar gedacht wurde.

Die zweite, d. h. die eigentliche Hauptversammlung war von über 300 Theilnehmern besucht. Nach gemeinschaftlichem Gesang und Gebet ertheilte der Vorsitzende, A. Rabe-Cassel, das Wort zu den üblichen Begrüßungen. Als Vertreter der Regierung war Herr Reg.- und Schulrath Sternkopf-Cassel erschienen. Der Herr Regierungspräsident Graf Clairon-d'Hossonville, dessen Vorgänger gern auf der Jahresversammlung erschien, hatte die Einladung dankend abgelehnt mit der Begründung, dass er die Bestrebungen der Lehrer, den Subalternbeamten gleichgestellt zu werden, nicht billigen könne, da die Bildung des Lehrerstandes dies nicht rechtfertige.*) — Nachdem der Vorsitzende den Jahresbericht erstattet hatte, erhielt Herr Grabe-Cassel das Wort zu dem vom deutschen Lehrerverein gestellten Thema: „Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen, damit die Resultate des Schulunterrichts und der Schulerziehung gesichert werden und die durch die socialen Verhältnisse der Gegenwart bedingte Ausgestaltung erfahren?" Folgende Leitsätze des Berichterstatters gelangten zur Annahme: „1. Zur Sicherung und nothwendigen Erweiterung der Schulbildung ist die allgemeine Fortbildungsschule gesetzlich einzuführen und der Volksschule organisch anzuschließen. 2. Zum Besuche derselben soll die gesammte Jugend — sofern sie nicht andere Anstalten behufs wissenschaftlicher Vor- und Ausbildung besucht — verpflichtet sein und zwar die Knaben bis zum vollendeten 18., und die Mädchen bis zum vollendeten 16. Jahre. 3. Auf der allgemeinen Fortbildungsschule bauen sich Berufs- und Fachclassen auf. 4. Die Unterrichtszeit beträgt 6—8 in die Arbeitszeit zu legende Wochenstunden, die sich in den letzten Jahren auf 4 mindern können. 5. Die Unterrichtsgegenstände der Fortbildungsschule sind: Deutsch, Rechnen, Geometrie, Zeichnen, Geschichte und Geographie, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre, Buchführung und in höher entwickelten Schulen

*) Ein wahrhaft phänomenaler Ausspruch! D. R.

fachgewerbliche Gegenstände. 6. Der Haushaltungsunterricht der weiblichen Jugend schließt sich dem in der Volksschule bereits eingebürgerten Unterrichte in den sogenannten weiblichen Handarbeiten an. Dabei ist der Bildung des Geistes und Herzens, namentlich auch der Pflege des Gesanges und der Erhaltung der gelernten Vaterlandslieder besondere Beachtung zu schenken. 7. Der Fortbildungsunterricht ist für die Schüler unentgeltlich, dem Lehrer aber entsprechend zu bezahlen. 8. Mit der Fortbildungsschule ist die Volksbibliothek in gegenseitige, lebensvolle Verbindung und Beziehung zu setzen. 9. Die Errichtung von Bildungsvereinen ist anzustreben. 10. Durch Unterhaltungsabende komme man dem Bedürfnisse nach geselliger und gemüthlicher Unterhaltung entgegen und leite es in die rechten Wege. Hier ist auch der geeignete Ort, die Sangeslust und Sangeskunst zu pflegen. 11. Turnen, Jugend- und Volksspiele und gemeinsame Spaziergänge sind zu fördern und auszuführen. 12. Als ein wichtiges Mittel zur Belebung und Befruchtung des Bildungstriebes empfiehlt sich der gemeinsame Besuch öffentlicher und privater Bildungsinstitute. 13. Der Lehrer leitet zur Theilnahme an gemeinnützigen Bestrebungen und auf dem Lande zur Hebung der Landwirtschaft, des Obstbaues und der Bienenzucht an. 14. Dem Volksschullehrer erwächst in diesen Forderungen eine große Aufgabe, die er lösen wird, wenn man ihm die ihm gebürende Stellung gibt."

Darauf sprach „Zur Frage der Rechtschreibung" Herr Betting-Cassel. Er empfahl die Annahme folgender Resolution: „Die 23. Jahresversammlung des hessischen Volksschullehrer-Vereins zu Carlshafen beklagt auf das tiefste den störenden und beschämenden Zwiespalt zwischen der Schreibweise der Schule und derjenigen des Lebens, hervorgerufen und erhalten durch die amtliche Regelung. Sie bittet im Interesse der Ehre und Einheit des geliebten Vaterlandes und in demjenigen der Schule um eine einheitliche Lösung der orthographischen Frage durch die Reichsbehörden auf dem allein eine gedeihliche Entwickelung verbürgenden Wege gründlicher Vereinfachung."

Die Resolution wurde angenommen, jedoch dem Hauptausschusse die Redaction derselben überlassen. Als dritter Redner sprach Herr Klein-Cassel über „Rousseau's Emil im Lichte unserer Zeit". Weil noch eine ganze Reihe von Anträgen auf der Tagesordnung stand, wurde ein vierter Vortrag von Schlitzberger-Cassel über den naturkundlichen Unterricht zurückgestellt. Von einschneidender Bedeutung ist ein zum Beschluss erhobener Antrag, der auf früheren Versammlungen keine Majorität gefunden hatte und jetzt vom Bezirksverein Cassel wieder eingebracht wurde. Darnach wird der jährliche Vereinsbeitrag der einzelnen Mitglieder auf 3,50 M. erhöht (von 60 Pfg.) und jedem Mitgliede die „Hess. Schulzeitung" frei geliefert. Über diesen „Zwangsparagraphen" werden die Vereinsschmarotzer und die „frumben" gewiss ein Zetermordio schreien. Der von Clausnitzer gemachte und von einem Bezirk als Antrag gestellte Vorschlag, nur alle zwei Jahre eine Hauptversammlung abzuhalten, wurde von der Versammlung verworfen.

Die Verhandlungen der Delegirtenversammlung am dritten Tage waren geschäftlicher Natur. Daneben sprachen in Abtheilungsversammlungen: Herr Knauf-Cassel, über Rosegger, Herr Rector Pater-Cassel über „Der Thierschutz und das Stadtkind", Herr Francke-Carlshafen über „Geschichtliches von Carlshafen".

Das Festessen mit den obligaten Toasten fand am zweiten Tage statt;

auf städtische Kosten waren der Hafen und die umliegenden Berge bengalisch beleuchtet, und die Häuser um den Hafen herum waren illuminirt. Die nächstjährige Versammlung wird in Cassel abgehalten werden.

Die hessische Lehrerschaft steht schon mehrere Jahre hindurch unter dem besonderen Zeichen der Gehaltsaufbesserung. Bereits im Jahre 1890 ordnete die Königl. Regierung als nothwendige Voraussetzung einer Gehaltserhöhung eine allgemeine Competenzregulirung an. Hierdurch sollten nämlich die durch die Ablösung der Naturalleistungen, die nach ihrer Umwandlung in Capitalien in der Regel bedeutend höhere Erträge abwarfen, verursachten Ungleichheiten im Stelleneinkommen aus der Welt geschafft werden. Diese Absicht wäre erreicht worden, wenn man sich darauf beschränkt hätte, nur wirkliche Veränderungen neu einzutragen, durch die „allgemeine“ Regulirung dagegen ist genau das Gegentheil erreicht worden von dem, was man erreichen wollte. Die näheren Umstände, unter denen dieses Kunststück geschah, sind außerordentlich charakteristisch für unser „schulgesetzloses“ Land. Den wichtigsten Einkommenstheil der Schulcompetenzen bildet das Dienstland, hier lag der Hase im Pfeffer. Das Competenzformular ließ die Wahl zwischen der Veranschlagung mit dem Grundsteuerreinertrage und dem Pachtgelde und lieferte damit die Lehrer ganz dem bekannten Wolwollen der Gemeinden aus. Wo diese es für gut befanden, wurden die Sätze in die Höhe geschraubt; die Lehrer, die nicht nachgeben wollten, mussten ihr Heil bei den bekannten Organen der Selbstverwaltung suchen. Als nun die meisten Competenzen abgeschlossen waren, da erfolgte von Seiten des Cultusministers eine „Anregung“, alle Schulländereien mit dem Grundsteuerreinertrage zu veranschlagen. Darob natürlich große Bewegung unter allen mit Land beglückten Lehrern der Monarchie und ebenso große Erregung unter allen denen, die das „Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Schulräthe“ schützen sollte. Excellenz Gossler gab nach und erließ eine neue Verfügung, wonach alles beim Alten bleiben sollte. Natürlich hatten auch manche Gemeinden der ersten ministeriellen Anregung Folge geleistet, und an die Stelle der alten einheitlichen Sätze war auf diese Weise ein dreifacher Anschlag getreten. Es gibt jetzt Competenzen mit dem veranschlagten Grundsteuerreinertrag, solche mit den alten, etwas höheren Sätzen und solche, bei denen man bis zum drei- und mehrfachen Grundsteuerreinertrag hinaufgegangen ist. Wolgemerkt, diese Unterschiede kommen in einzelnen Bezirken vor, wo also eine etwaige Verschiedenheit des Ertrages absolut nicht in Frage kommt.

Diese Grundlegung war wenig geeignet, die Lehrer in besondere Hoffnungen bezüglich des darauf zu errichtenden Gebäudes einzuwiegen. Schon im April 1890 erließ die Regierung eine Verfügung an die Landräthe, in der für die Versehung des Kirchendienstes eine Vergütung von 150—250 M. in Aussicht gestellt wurde, nachdem auch die Synode hierfür eingetreten war. Es geschah aber nichts; erst unter Zedlitz kam wieder etwas Leben in die Sache. Einzelne Landräthe bemühten sich, die Gemeinden zu einer Erhöhung zu veranlassen. Hier und da wurde auch wirklich das Gehalt um durchschnittlich 100 M. erhöht, aber gleichzeitig die Vergütung für die freie Feuerung mit 90 M. — gestrichen. Einzelne Lehrer erlitten durch diese Aufbesserung thatsächliche Verluste. Da kam zu Anfang dieses Jahres eine erfreuliche Kunde aus dem Süden unseres Bezirkes. Der Landrath von Hanau hatte für sämmt-

liche Schulen seines Kreises eine einheitliche Skala aufgestellt, und die Regierung hatte dieselbe nach mehrjährigem Zögern endlich genehmigt; die Lehrerschaft war inzwischen bis an den Cultusminister vorgegangen, und jedenfalls folgte die Regierung nur dem Drucke von oben. Nach der Hanauer Skala beziehen die Lehrer ein Grundgehalt von 1000 M., das von 5 zu 5 Jahren um 100 M. bis zu 1500 M. steigt. Dazu kommen die staatlichen Zulagen und freie Wohnung. Der gegebenen Anregung folgend, gingen auch die übrigen Kreise bei den Landräthen, bezw. Kreis-Ausschüssen und der Regierung petitionirend vor. Die „Dämpfer“ kamen aber gleich dahinter her. Der Landrath von Eschwege erwiderte den Lehrern, dass der Kreis-Ausschuss sich seiner Verantwortung (das soll wol heißen: die Gemeinden gegen die Regierung in Schutz zu nehmen) wol bewusst sei und „die Verhältnisse der empfangenden Lehrer und der zahlenden Gemeinden ernstlich“ abwägen werde, falls eine Aufforderung der Regierung an ihn herantreten werde. Die Regierung aber erklärte, dass sie erst dann in der Lage sein werde, die Lehrer aufzubessern, wenn die neuesten Miquel'schen Steuergesetze leistungsfähige Gemeinden geschaffen haben würden. Diese treten aber erst 1895 in Kraft. Die Lehrer müssen also weiter darben. — Jetzt tritt nun die Regierung mit einem neuen Vorschlage an die Landräthe, indem sie Bildung von Lehrergehalts-Kreiscassen empfiehlt. Es heißt in der Verfügung: „Es müsste deshalb der Versuch gemacht werden, die sämmtlichen Schulgemeinden eines Kreises zu einer Lehrergehalts-Kreiscasse zu vereinigen. Die Vorbedingung ist die, dass die Lehrergehälter sämmtlich auf dasselbe Grundgehalt gebracht und die Alterszulagen für alle Stellen festgesetzt werden, natürlich nur innerhalb eines Kreises. Der Kreis Hanau würde z. B. nicht dem Kreis Melsungen u. a. m. unbedingt gleich zu stellen sein. Ausnahmen dürfen zugelassen werden, wenn besondere Verhältnisse es wünschenswert erscheinen lassen, eine Stelle bald niedriger zu dotiren, z. B. wegen der ganz geringen Schülerzahl und dergleichen mehr. Die Casse wird vom Landrathsamt zu verwalten sein und es wird eine Vergütung für den die Geschäfte führenden Beamten, sowie für entstehende Unkosten auszuwerfen sein. Die Organisation würde folgende sein: Die Cassenverwaltung entwirft zu Beginn des Etatsjahres für den Verband einen Etat. Der sich ergebende Cassenbedarf, der durch die Summen der Gehälter, einschließlich Alterszulagen und Verwaltungskosten gebildet wird, wird durch die Anzahl der Stellen dividirt. Die einzelnen Summen bilden den von jeder Gemeinde aufzubringenden Normaletat. Von diesem sind abzusetzen: 1. der competenzmäßige Anschlag des Ertrages des Schulvermögens, das der Lehrer selbst vereinnahmt; 2. die den Gemeinden widerruflich gewährten Staatsbeihilfen. Die letzteren werden zweckmäßiger nicht an den Stelleninhaber, sondern in die Verbandscasse gezahlt. Dadurch wird der Vortheil erzielt, dass durch die Vertheilung der Staatsbeihilfen dauernd Fühlung mit dem Landrath gehalten wird, der die beste Einsicht in die Verhältnisse der Schulgemeinden hat und dafür sorgen kann, dass die Staatsbeihilfen stets dem Bedürfnis entsprechend vertheilt werden. Wenn eine Stelle unter dem Normaletat dotirt ist, so wird sie in der Berechnung als normal dotirt aufzuführen sein, jedoch von dem auf die Gemeinde entfallenden Betrag derjenige Betrag abzusetzen sein, um den das Gehalt hinter dem Normalgehalt zurückbleibt. Ebenso wird bei Gemeinden zu verfahren sein, in denen einstweilig angestellte Lehrer sich befinden, die

weniger als das Normalgehalt beziehen. Persönliche Zulagen, Dienstunkosten-Entschädigungen, z. B. für Besorgung des Läutens, Heizens der Unterrichtsräume, Mietsentschädigung, sowie alle den Normalbesoldungsplan übersteigenden Beträge, insbesondere Vergütung des Kirchendienstes, werden die Gemeinden selber zu tragen haben. Es dürfte sich empfehlen, Versuche mit Bildung solcher Cassen in einzelnen Kreisen zu machen. Bewähren sie sich, so werden bald andere Kreise dem Beispiele folgen."

Die Errichtung solcher Cassen würde sicher einen großen Fortschritt bedeuten. Doch bleibt es mehr als zweifelhaft, ob die Verfügung praktische Folgen haben wird. E. C.

Aus Württemberg. 1. Das Fest des 50jährigen Bestandes des Kgl. Schullehrerseminars in Nürtingen wurde am 25. August d. J. in würdigster Weise gefeiert. Die Seminarstadt hatte sich festlich geschmückt, von der städtischen Behörde war in der Nähe des Bahnhofes eine Ehrenpforte errichtet worden. Schon Tags zuvor waren Festgäste in großen Scharen eingezogen, ehemalige Zöglinge der Anstalt, zum Theil aus weiter Ferne und den verschiedenen Berufsclassen angehörig, in die sie nachmals übergegangen sind; noch mehr brachten die Morgenzüge. Die einzelnen Jahrescurse hatten die Gelegenheit ergriffen, zur Vor- oder Nachfeier des officiellen Festes Promotionszusammenkünfte zu halten. Als Vertreter der Kgl. Oberschulbehörde waren die Herren Oberconsistorialräthe Prälat Dr. v. Burk, Frohnmeyer und Wunderlich erschienen, als Vertreter der Schwesteranstalten die Vorstände derselben. Zum Ort der Festhandlung war die Seminarturnhalle bestimmt und prächtig geschmückt, an deren Stirnseite die Büste Sr. Majestät des Königs, rechts und links davon die Büsten des ersten Seminarrectors Oberschulrath Eisenlohr und des ersten Musterlehrers Karl Hartmann, den Eintretenden entgegenschauten; an der Dirigenten- und Rednerbühne war das Relief des ersten Musikprofessors J. Chr. Weeber. Nach gemeinsamem Choralgesang betrat der derzeitige Seminarvorstand, Rector Beckh, die Rednerbühne, um den Ausdruck Allerhöchster Theilnahme an diesem Fest der Schule zur Kenntnis der Festtheilnehmer zu bringen. Durch den Herrn Staatsminister des Kirchen- und Schulwesens Dr. v. Sarwey, welcher seine Glückwünsche brieflich darbrachte unter dem Ausdruck des Bedauerns, dass es ihm nicht möglich sei, dem Feste persönlich anzuwohnen, und der Versicherung, dass das Cultusministerium die Bedeutung der Bildungsanstalten der Volksschullehrer in vollem Maße würdige und dieselben ebenso wie das gesammte Volksschulwesen zu fördern bestrebt sein werde, war ein Telegramm eingelaufen, in welchem er die Glückwünsche Sr. Majestät des Königs übermittelte mit der Versicherung, „dass Seine Majestät lebhaftes Interesse für das Wol des Schulstandes und dessen gute Haltung in jeder Beziehung hege". Diesen Kundgebungen folgte die Festrede des Seminarvorstandes, in welcher derselbe die Festgäste begrüßte, den Dank des Seminars für die Fürsorge und das Wolwollen darbrachte, das drei Könige, die Kgl. Regierung, die Oberschulbehörde, die Stadt dem Seminar erwiesen, der Minister v. Schlayer und v. Golther, als der Schöpfer der Schulgesetze, und des früheren Leiters des Volksschulwesens, Prälaten v. Stirm, gedachte, wie der Männer des Lehramtes, des unvergesslichen Eisenlohr und seiner Mitarbeiter, um dann über die Aufgabe des Seminars zu reden und in

dem evangelischen Charakter der Anstalt ihren Grund und ihr Ziel, ihre Schranke und Vervollkommnungsfähigkeit nachzuweisen. Ein Festchor, componirt vom Musikoberlehrer Professor Burkhardt, leitete über zu den Begrüßungen. Oberconsistorialrath v. Burk sprach im Namen der Oberschulbehörde und verbreitete sich u. a. über die Beziehungen zwischen Seminar und Volksschule; Rector Gundert von Esslingen brachte die Glückwünsche der drei anderen evangelischen Schullehrerseminare, der Stadtschultheiß Schmid für die Stadtgemeinde, der Bezirksschulinspector Stadtpfarrer Uhl-Nürtingen für den Bezirk, Oberlehrer Honold von Langenau im Namen des Württ. Volksschullehrervereins und als Zögling des ersten Nürtinger Curses, endlich Director Vatter von Frankfurt a. M. im Namen der ehemaligen Frankfurter Zöglinge, welche dem Seminar treueste Anhänglichkeit bewahrt haben und durch ihren Vertreter als Festgabe ein großes Bild der Stadt Frankfurt überreichen ließen. Ihnen allen dankte in einem Schlusswort Professor Kuhn vom Seminar Nürtingen. Ein Choralgesang schloss die Festhandlung. Nach dem gemeinsamen Festmahl fand ein Kirchenconcert in der Stadtkirche statt und die Besichtigung der Ausstellung von Zeichnungen und der Lehrmittelsammlung, welche in zwei Sälen des Seminars untergebracht war.

2. Die heurige Hauptversammlung des Württ. Volksschullehrervereins wurde am 26. Aug. d. J. in Nürtingen im Anschluss an die Seminarjubelfeier gehalten. Um 7 Uhr wurde die von etwa 300 Lehrern besuchte Vorversammlung vom stellvertretenden Vorstand Honold durch eine herzliche Begrüßungsrede eröffnet. Er erstattete einen kurzen Bericht über die Thätigkeit des Ausschusses seit dem Hingange des Vereinsvorstandes Laistner und drückte unter lebhafter Zustimmung aller Anwesenden dem Pressausschuss Dank und Anerkennung aus für die energische Abwehr der verschiedenen Angriffe, die in dem neuerdings wieder lebhafter entbrannten schulpolitischen Kampfe in einzelnen Tageszeitungen, besonders aber in theologischen Zeitschriften auf den Lehrerstand gemacht worden. Bei der nun folgenden Berathung über die Leitung des Vereins für den Rest der laufenden Geschäftsperiode (bis 1. Oct. 1894) gelangte die Versammlung zu dem einstimmigen Beschluss, dem Schriftführer Honold das Amt des Vorstandes zu übertragen und das Ausschussmitglied Schöttle in die Stelle des Schriftführers eintreten zu lassen. Es wurden noch verschiedene Anträge der Bezirkslehrervereine, so über Statutenänderungen, Errichtung eines „Lehrerheims“, d. h. eines Curhauses für kranke Lehrer, Gründung einer Laistnerstiftung und einer Krankencasse für ständige Lehrer, zur Kenntnis gebracht, die Beschlussfassung aber hierüber bis zur nächsten Versammlung verschoben, da eine gründliche Berathung dieser Anträge in den Bezirksvereinen vorausgehen müsse. An der Hauptversammlung konnten sich viele Besucher nicht betheiligen, weil die Seminarturnhalle nicht alle aufnehmen konnte. Das Seminar war durch das ganze Lehrercollegium vertreten. Von den Seminaren Nagold und Künzelsau waren die Vorstände anwesend. Der badische Landesverein hatte seinen Obmann als Vertreter gesandt. Auch die Witwe des Oberschulrathes Eisenlohr hatte sich eingefunden; sie wurde mit großem Jubel von der Versammlung begrüßt. Nach dem Gesang: „Lobe den Herren, o meine Seele“ fanden die Begrüßungen durch den Stadtvorstand Schmid, Seminarrector Beckh und den Vertreter des Bezirkslehrervereins, Lehrer Vosseler-

Nürtingen, statt. Oberschulrath Rümelin-Dessau, früher Nürtinger Seminarprofessor, sandte einen dichterischen Gruß, der Ausschuss des Deutschen Lehrervereins in Berlin ein Begrüßungstelegramm. Von Rector Beckh wurde das Telegramm verlesen, welches von Sr. Majestät dem König als Antwort auf das Tags zuvor abgegangene Ergebenheitstelegramm eingelaufen war. Den ersten Vortrag, die Gedächtnisrede auf den hochverdienten Vereinsvorstand Laistner, hielt Waisenhausoberlehrer Schöttle-Stuttgart. In schwungvoller Rede entrollte er ein treues Charakterbild des Verstorbenen, schilderte seine Verdienste um die Volksschule und um das Aufsteigen des Volksschullehrerstandes in geistiger, materieller und socialer Beziehung. In dem zweiten Festvortrag wurde der „Vater“ der Volksschullehrer, der unvergessliche Eisenlohr, vom Vorstand Honold in warmer Rede gefeiert. Nach einem Überblick über den äußeren Lebensgang Eisenlohrs würdigte der Redner seine Bedeutung für die württembergische Volksschule und ihre Lehrer. Mit dem Wunsch, es möchten aus dem Stand der Theologen mehr Eisenlohr hervorgehen, schloss er seinen mit großem Beifall aufgenommenen Vortrag. Der dritte Vortrag, von Mittelschullehrer Krieg-Stuttgart, der wegen vorgeschrittener Zeit sehr gekürzt werden musste, galt dem Gedächtnis der verstorbenen Seminarlehrer Professor Otterbacher, Professor Weeber, Rector Pfisterer und Oberlehrer Guth und des jetzt noch in Zürich lebenden Oberlehrers Gössler. Nachdem die Hauptversammlung geschlossen war, bewegte sich ein stattlicher Zug von Lehrern auf den Friedhof zur Gedächtnisfeier der dort ruhenden Seminarlehrer. Gesang eröffnete und beschloss die ernste Feier. Von den Lehrern Scharpf-Nürtingen, Wink-Stuttgart und Reichert-Stuttgart wurden nach kurzen Ansprachen Kränze auf den Gräbern der verehrten Todten niedergelegt. Mit einem Ausflug auf die Burgruine Hohenneuffen fanden die Festtage in der Seminarstadt ihren Abschluss.

Aus Bayern. An dem Tage, an dem ich diese gedrängte Übersicht schreibe, tritt ein Hochschullehrer als ordentliches Mitglied in den Obersten Schulrath ein, der ihm bisher als außerordentliches angehörte. Dieser Mann — Iwan v. Müller — wurde über die Köpfe der Münchner Facultät weg von Erlangen nach München berufen und gilt in Schulsachen als die rechte Hand des jetzigen Cultusministers. Es genügt vielleicht zu seiner Charakteristik der Eine Ausspruch, den er in seinem Erlanger philologisch-pädagogischen Seminar gethan: Die Pädogogik sei jetzt zu den Volksschullehrern geflüchtet, von denen man lernen könne, wie man unterrichtet und wie man erzieht. Und vor dem Leben im bayerischen Lehrerverein müsse man Respect haben!

Es ist zu hoffen, dass die Reform, die seit einigen Jahren im bayerischen Mittelschulwesen um sich gegriffen und die eine erhöhte Pflege der Naturwissenschaften und didaktische Ausbildung der jungen Gymnasiallehrer durch ein Prakticum bei einem tüchtigen Gymnasial-Schulmann umfasst, durch den Einfluss J. v. Müllers noch tiefer einschneiden wird. Im Volksschulwesen Bayerns — — da ist's die alte Geschichte! Nur ist alles etwas pointirter worden und sieht sich von außen ganz gefährlich an. Von innen ist's nicht halb so gefährlich. Es handelt sich natürlich um den alten Kampf um die Schule, den der katholische Clerus und sein schwarzer Anhang — durch politische Erfolge ermuntert — in der letzten Zeit mit viel Tinte und in vielen

Versammlungen sogar außerhalb der Verschanzungen geführt, wobei ihn die protestantischen Schaufelhüte mit einigen Batterien unterstützt haben, an denen natürlich Überläufer aus dem Lehrerstand Handlangerdienste leisteten. Ein schwäbischer Lehrer — der Name heißt Wörle — trat wie einst Goliath auf den Plan und schleuderte dem bayerischen entchristlichten Lehrerverein seine Kriegserklärung entgegen, ein paar aus der Landeshauptstadt thaten mit und fuhren dem Redacteur der Lehrerzeitung zwischen die Beine, die Herren Pfarrer rieben sich vergnügt die Hände, schürten den Brand und klatschten Beifall. Es war ein großer Spectakel, — bis auf der heurigen Lehrerversammlung zu Würzburg der Vorstoß kläglich scheiterte. Man bedeutete den Herren, die die Förderung des bayerischen Lehrerstandes nur auf „positiv christlicher Grundlage“ zu erreichen suchen und einer Schmälerung des kirchlichen Einflusses auf die Schule entgegentreten wollen — sie möchten für sich bleiben, und der Lehrerverein könne Leute, die einem confessionellen Verein angehörten, nicht brauchen.

Das Austreten aus dem Vereine will aber den Stänkern gar nicht gefallen; denn die Mitgliedschaft stellt materielle Vortheile (Waisenunterstützung etc.) in Aussicht, die der „Katholische Lehrerverein“ zwar auch versprochen hat, aber nicht gewähren kann. Denn als es da zum Zahlen ging, meinten die Herren christlichen Mitglieder, geistig wollten sie gern mitthun, aber so hohe Beiträge zahlen, um mit dem ††† Lehrerverein Schritt halten zu können, das fiele ihnen nicht ein. Da wäre es gescheiter, die Herren Lehrer blieben drüben und stänkerten weiter; vielleicht fiele ihnen mit der Zeit doch die Herrschaft zu!

Auf dem Würzburger Katholikentage, wo alles Mögliche beschlossen wurde, traten dann auch ein paar gutkatholische Lehrer auf, die gegen die Simultanschule wetterten und vor den versammelten Pfarrherren sich dermaßen entehrten, dass es sogar diese Zuhörer anwiderte.

Eine Bemerkung des Vorstandes vom Bayer. Lehrervereine, der Verein wäre an sich nicht anticlerical, sondern nähme das Gute, von woher es auch komme — veranlasste ein protestantisches Pfarrerblättchen, den Lehrern Pactiren mit den Socialisten vorzuwerfen. Auf diese Fersenstecherei hin geschah ein furchtbares Tinten-Blutbad in liberalen Zeitungen, wie man nur so etwas denken könne. Es ist meine Ansicht, dass man nicht jede alberne Bemerkung beantworten soll; man legt den gegnerischen Versuchen dadurch viel zu viel Wert bei. Mögen die anderen, die wir doch nicht ändern, denken und thun, was sie wollen; wenn die Vereinsmitglieder in strenger Selbstzucht weiterarbeiten, wenn man den Muth hat, Halbheiten zurückzuweisen und kranke Körperstellen auszuschneiden, wenn man die Richtigkeit des Kaiserwortes: ein gutgeschultes kleines Heer wäre ihm lieber als ein großer zusammengelaufener Haufen — auch auf dem eigenen Gebiete anerkennt: das ist jedenfalls richtiger.

Aus Bayern. (Von einem andern Correspondenten.) Ein Zeichen des unaufhaltsam vorwärtsgehenden Verfalls unseres geistigen und politischen Lebens ist das sich immer rücksichtsloser geberdende Auftreten reactionärer Richtungen. Mögen auch andere unter Hinweis auf die durch Verallgemeinerung des Wahlrechts verursachte Herbeiziehung aller Volksclassen zur Betheiligung am parlamentarischen und politischen Leben in der Entwickelung

der Demokratie das Charakteristische des 19. Jahrhunderts erblicken, wir sehen in dem immer siegreicheren Auftreten der reactionären Richtungen, in dem seitens etlicher „von Gottes Gnaden" regierender Häupter nicht ohne große Wirkungen gebliebenen Bestreben, durch die Kirche die schwankend gewordene Ordnung der sittlichen und gesellschaftlichen Welt aufrecht zu erhalten, ein viel bezeichnenderes Merkmal des 19. Jahrhunderts, das trotz der gewaltigen Fortschritte auf naturwissenschaftlichem und technischem Gebiete nichts anderes als eine unheilvolle Rückwärtsbewegung gegenüber dem Zeitalter der Aufklärung bedeutet. Ein Kind dieser Aufklärungszeit ist die Volksschule, der die Aufgabe gestellt wurde, durch naturgemäße Entwickelung aller, besonders der geistigen Fähigkeiten allen Volksgenossen die für das Leben nothwendige intellectuelle und moralische Kraft zu verleihen. Der Prügeljunge der heutigen Zeit ist vielfach dieselbe Volksschule, weil sie getreu dieser Aufgabe zur Selbständigkeit des Denkens und Handelns und nicht zum blinden Glauben, zur kritiklosen Unterwerfung und unbedingter Unterwürfigkeit erzieht. „Die moderne Schule erzieht zum Socialismus, Nihilismus und Atheismus; sie untergräbt alle staatliche und kirchliche Autorität", so lautet die Anklage, welche deshalb schulfeindliche Parteien seit Jahren vor der Öffentlichkeit und besonders gegenwärtig in dem vor einem Schulkampfe stehenden Bayern in der denkbar schroffsten Weise erheben. Ultramontane und protestantisch-muckerische Pressorgane, in schönster Simultaneität, geeint durch gleich glühenden Hass gegen die moderne Schule, predigen in leidenschaftlichen Worten einen neuen Kreuzzug gegen den bayerischen Volksschullehrerverein, der trotz aller erhobenen Drohungen, Denunciationen und bewerkstelligten Machinationen gelegentlich seiner im August zu Würzburg abgehaltenen Versammlung in großartiger und erhebender Weise aufs neue bekundete, dass er trotz Pfaffenlug und Pfaffentrug den Principien moderner Pädagogik und den freiheitlichen Tendenzen, denen er seine Gründung verdankt, unter allen Umständen treu bleiben werde. Über 500 Delegirte, die sämmtliche bayerische Bezirks- und Kreisvereine vertraten, lehnten einstimmig die Anträge des Centrumsabgeordneten und Lehrers Wörle ab, wonach sich der bayerische Lehrerverein die Aufgabe stellt, die Förderung des vaterländischen Volksschulwesens „in positiv christlichem Geiste" zu erstreben und vom Vereinszweck simultane Lehrerbildung, simultane Volksschule, sowie alle Bestrebungen, welche die Beseitigung des kirchlichen Einflusses auf das Volksschulwesen zur Folge haben, auszuschließen.

Man kann nicht behaupten, dass die Anträge ungeschickt gestellt und vertreten waren; sie machen dem findigen, heuchlerischen Jesuitengeist, der trotz des Jesuitengesetzes unsere gesammte katholische Geistlichkeit beherrscht, alle Ehre. Besagt doch der erste Antrag, der den Lehrerverein zu einem positiv christlichen Agitationsverein stempeln will, scheinbar nichts anderes, als die statutarische Festlegung unzähliger Betheuerungen, mit denen sich die bayerischen Lehrer gegen die Vorwürfe der Religionsfeindschaft und Gottesleugnung zu schützen suchten. Hat doch selbst noch gelegentlich der Würzburger Versammlung zu allem Überfluss der erste Vorstand, Oberlehrer Schubert von Augsburg, unter lebhaftem Beifall betheuert, dass sämmtliche Mitglieder des Lehrervereins auf dem Boden christlicher Weltanschauung stehen! Die Falle war nicht übel gestellt; nur schade, dass sich niemand fing. Man er-

innerte sich zu gut, dass ehemals unter der Flagge des „positiven Christenthums" sämmtliche christliche Secten den gegenseitigen Vernichtungskrieg geführt haben und noch gegenwärtig die vielen, sich gegenseitig verfluchenden theologischen Streitigkeiten führen. Für den Katholiken ist katholisch und positiv christlich identisch; für ihn ist, wie dies auch der Rufer zum Streit, die frömmelnde Augsburger Postzeitung, zugesteht, positiv christlich nur das katholische Dogma in allen seinen Theilen incl. Mariencult und päpstlicher Infallibilität, und „nicht blos für die katholischen Theologen, sondern auch für das katholisch gläubige Volk hört jeder Katholik, also auch ein Lehrer auf, ein katholischer Christ zu sein, der diesem Wegweiser für Glauben und Leben nicht folgt." Vom positiv christlichen Standpunkte des Katholiken aus ist der Protestantismus eine Häresie, das Zusammensein katholischer und protestantischer Lehrer in einem den Zwecken der „christlichen" Volksschule dienenden Verein ein häretischer Zustand. Im Sinne der evangelischen Kirche ist zwar das alleinige Ansehen der heiligen Schrift Inhalt des positiven Christenthums; aber wegen der Vieldeutigkeit der von Widersprüchen nicht freien „heiligen Schrift" erscheint das positive Christenthum der evangelischen Kirche nur in dem Widerspruch gegen die Behauptung der katholischen Kirche, als sei sie die einzige, allein seligmachende. In den Augen der Orthodoxen ist deshalb auch der simultane Lehrerverein nichts anders als eine Vereinigung zur „Vernichtung der aus dem Geiste Dr. Martin Luthers geborenen deutschen evangelischen Volksschule". Bei dieser Sachlage bedeutete der Wörle'sche Antrag, wie dies auch die vorgeschlagene Kriegserklärung gegen die simultanen Lehrerbildungsanstalten und Volksschulen, gegen die Emancipationsbestrebungen der Schule und Lehrer erkennen ließ, den letzten Versuch, den bayerischen Lehrerverein confessionell zu spalten. Dies bestätigen auch die Auslassungen des in Würzburg erscheinenden „Kiliansblattes" (Nr. 194), wie: „Besonders aber geht der katholische Glaube verloren durch Unterhaltung und intimen Verkehr mit den Protestanten" oder die in Nr. 33 der „Kathol. Schulzeitung" enthaltene und unwidersprochen gebliebene Mittheilung, dass „die Anträge des Centrums-Landtagsabgeordneten Lehrer Wörle in Pfersen auf confessionelle Trennung des bayerischen Lehrervereins unter ungeheuerer Begeisterung abgelehnt worden seien". Darin liegt die hohe Bedeutung des Würzburger Lehrertages, dass sich der über 13000 Lehrer umfassende Volksschullehrerverein in seltener Einmüthigkeit gegen die versuchte Spaltung des Vereins und für die Förderung des vaterländischen Volksschulwesens im Sinne der modernen Pädagogik aussprach. Rückhaltlos und offen konnte deshalb der treubewährte, biedere Vorsitzende Schubert seine schulpolitischen Grundsätze, die er nun auch im kommenden Landtag als Abgeordneter zu vertheidigen hat, darlegen und begründen. Er hat sich dadurch zu den vielen alten Sympathien auch diejenigen derer erworben, die mit seinem hie und da allzu vorsichtigen Vorgehen nicht immer einverstanden waren. „Vorwärts — nicht rückwärts!" so rief Schubert mahnend und ermunternd der begeisterten, ihn mit Beifall überschüttenden Versammlung zu; „vorwärts und nicht rückwärts"! so hallte es in Tausenden von Stimmen wider, als der so viel angefochtene und geschmähte Redacteur der Bayerischen Lehrerzeitung, Gustav Kraft, ein würdiger Nachfolger des verstorbenen Pfeiffer, die Entwickelungsgeschichte des Volksschulwesens im letzten Jahrhundert und die Nothwendigkeit einer Er-

weiterung der Denkschrift des bayerischen Lehrervereins unter Voranstellung obigen Losungswortes beleuchtete und begründete. Dass dieser Stellungnahme, die ein frisches und fröhliches Aufheben des von den schulfeindlichen Parteien hingeworfenen Fehdehandschuhes bedeutet, gehässige Kritik auf dem Fuße folgen würde, verhehlte man sich nicht; dass aber diese meistens von „positiv christlichen“ Geistlichen geübte Kritik derart mit Verleumdungen, Beschimpfungen und Unwahrheiten gespickt sein würde, hätte wol niemand erwartet. Derselbe rechthaberische, pfäffisch hochmüthige, hasserfüllt fluchende, verdammungssüchtige Geist, der der Geschichte des Christenthums zahlreiche Thaten niedrigster Denkweise einverleibt hat, tritt uns aus den zahlreichen Auslassungen der noch immer streit- und kampflustigen geistlichen Herren entgegen. Welch eine Herzensroheit offenbart z. B. das Kiliansblatt, wenn es schreibt: „Es wäre schon im Interesse der Selbsterhaltung an der Zeit, erstens dass alle Cleriker jeden Umgang, namentlich jeden vertrauteren, mit den liberalen Lehrern vermeiden, um nicht verrathen und verkauft zu werden; zweitens, dass jeder katholische Priester, der an das Krankenlager eines mit seinem Liberalismus Staat machenden Lehrers gerufen wird, denselben in Gegenwart von Zeugen, damit ‚die Zunft‘ nicht sagen kann, ‚der Pfaff‘ hätte ihn gezwungen, seine Gottlosigkeit widerrufen lasse. Es wäre das eine Sühne für das durch seine Reden und seinen Wandel gegebene Ärgernis. Überhaupt dürfte mehr Strenge am Platze sein. Damit, dass man katholischerseits gleich bereit ist, ‚zu schnüren‘, wie es gewöhnlich in den sog. gebildeten Kreisen begehrt wird, nun noch mit Pomp- und Leichenreden katholisch begraben und mit einer Fuhre Kränze beladen zu werden, ist nichts gethan; ein Mensch, der gottlos, ohne katholischen Glauben gelebt hat, gehört nicht mehr zur katholischen Kirche und hat auch keinen Anspruch auf eine katholische Beerdigung.“ Die „Amberger Volkszeitung“ schreibt: „Alle Schwachköpfe, die dieser Mode huldigen“ — Abschaffung der kirchlichen Schulaufsicht — „sind wahrlich nicht besser, eher schlimmer, als jene blinden Pharisäer und ihr Tross, die da riefen: „Hinweg, hinweg mit ihm, kreuzige ihn!“ — Dieser ultramontanen Gehässigkeit und Feindschaft verdanken wir weiter die Gründung eines katholischen Lehrervereins, der zum ersten Mal gelegentlich des Deutschen Katholikentages ebenfalls in Würzburg etliche Wochen später tagte. Ging schon die Gründung dieses Lehrervereins von geistlicher Seite aus, so steht auch noch gegenwärtig Bestand und Entwickelung desselben in den Händen des „ehrwürdigen“ (!) Clerus, der mit dem Klingelbeutel die Lande durchzieht, um dem neuen Verein die Unterstützung katholischer Lehrerwaisen zu ermöglichen. Unsers Erachtens ist die Gründung eines Lehrervereins durch Geistliche ein ebenso beredtes als trauriges Zeugnis pfäffischer Anmaßung und schulmeisterlicher Unselbständigkeit. Sie ist es in diesem Falle um so mehr, als der zum wenigsten Theil aus Lehrern bestehende katholische Lehrerverein bei seiner ersten Tagung in Würzburg die Keckheit besaß, die Annahme einer Resolution zu veranlassen, die besagt, dass es „eine unbestreitbare und unbestrittene Thatsache“ sei, dass „die Achtung des Lehrerstandes in den breiten Schichten des Volkes seit Jahren im Abnehmen“ begriffen sei. Dass Lehrer diese zur Selbstenthauptung gewordene Urtheilsfällung mit vollziehen konnten, ist um so bedauerlicher, als das Gegentheil offenkundig auf der Hand liegt. Wo es sich um Maßnahmen zur Hebung unseres Volkes in sitt-

licher, geistiger und politischer Beziehung handelt, finden wir Lehrer als thätige und geachtete Mitglieder; wir begegnen ihnen in wissenschaftlichen, literarischen und musikalischen Kreisen und sehen sie in Gemeindevertretungen, Synoden, ja selbst im Land- und Reichstage. Wenn ja in einzelnen Gegenden das Lehreransehen gesunken ist, so ist hieran mit wenigen Ausnahmen das fortgesetzte Verhetzen und nichtswürdige Verleumden, denen „die von Gott berufenen Lehrer und Leiter des Schulwesens“ obliegen, die oft erbärmliche Behandlung, welche die Lehrer erfahren, schuld. Wie hoch die Herren Geistlichen, die aus der Schulgeschichte nichts gelernt und deshalb nichts vergessen haben, den Lehrerstand achten, das gibt u. a. auch eine jüngst erschienene Instruction zu erkennen, welche ein protestantischer Pfarrer für die Lehrer als Mesner ausarbeitete. Die „Instruction“ verlangt: „Der Lehrer hat als Mesner das Lied wegen der nöthigen Besprechung mit dem Geistlichen in eigener Person abzuholen, die Reinigung der Kirche zu überwachen, Uhr und Glocken in der nöthigen Schmiere zu erhalten, die Lichter selbst anzuzünden und sich ja nicht durch Knaben vertreten zu lassen, den Geistlichen bei Krankencommunionen und Haustaufen persönlich zu begleiten und ihm dort zu assistiren, beim Hereinsingen von auswärtigen Leichen den Pfarrer persönlich abzuholen“ u. s. w.

Wahrlich, viel nothwendiger als ein confessioneller Verein zur Rettung des gesunkenen Lehreransehens wäre die Gründung eines Vereins für geistliche Schulaufsichtsbeamte, welcher der oft in erschreckendem Maße zu Tage tretenden Unfähigkeit dieser Herren abhelfen könnte. Was würden wol diese „geborenen“ Schulautoritäten dazu sagen, wenn die Lehrer dem allgemein sich geltend machenden Bedürfnis durch Gründung eines solchen Vereins entgegenkommen wollten? Die Geistlichen haben wahrlich genugsam Ursache, vor der eigenen Thüre zu kehren. Würden sie nur einigermaßen die zunehmende Bedeutungslosigkeit des dogmatischen Sonntagschristenthums beachten, so hätten sie Anlass und Spielraum genug zu einem wahrhaft christlichen Lehren und Handeln.

Der neue katholische Lehrerverein tritt in die Kampfstellung der schon bestehenden confessionellen Lehrervereine Bayerns ein; der gute Geist der bayerischen Lehrerschaft bürgt dafür, dass auch dieser Geiß der Schwanz nicht zu lang wächst.

Aus Wien. 1. Reminiscenzen. Schritt für Schritt vollzieht sich die Wiederaufrichtung der Herrschaft der Kirche über die Schule. Die Clericalen und die Christlich-Socialen erfreuen sich dabei der Mithilfe der Regierung, deren administrative Verfügungen den klaren Bestimmungen des Reichsvolksschulgesetzes über die Schulaufsicht direct zuwiderlaufen. Es ist wahrhaft beschämend für das constitutionelle Österreich, dass im Jahre 1805, unter der absolutistischen Regierung des Kaisers Franz, selbst hohe Kirchenfürsten einen freisinnigeren Standpunkt einnahmen, als das heutige Ministerium Taaffe, welches doch den Eid auf die Verfassung geleistet hat. Am 14. August 1805, als die Reaction mit dem josefinischen System gründlich aufzuräumen begann, wurden die katholischen Dechanten und Consistorien wieder mit der Schulaufsicht betraut. Die Consistorien der Augsburgischen und Helvetischen Con-

fession machten gegen diese Verfügung Vorstellungen beim Kaiser, welcher die Angelegenheit dem damaligen Fürsterzbischof von Wien, Grafen Sigmund Hohenwart, einem Vorfahren des jetzigen Führers der clerical-feudalen Partei, der zugleich als Vorsitzender der Studien-Hofcommission fungirte, zur Begutachtung übergab. Das Votum des Erzbischofs trägt den Stempel eines ebenso aufgeklärten als staatsmännischen Geistes und enthält ein wahrhaft vernichtendes Urtheil über alle diejenigen, welche die Schule den Zwecken der Kirche dienstbar machen wollen.

„Das Schulwesen", sagt der Erzbischof, „die Aufsicht und Leitung desselben, ward in der österreichischen Monarchie von den spätesten Jahren her nicht als eine kirchliche, sondern als eine politische Angelegenheit angesehen. Die uralte Schule bei St. Stefan, bei welcher der Landesfürst den Rector stellte, welches Recht Kaiser Friedrich II. im Jahre 1237 den Bürgern von Wien überließ, und aus welcher Schule die Universität nach und nach hervorging, ist ein Beweis davon. Wenn auch zur Errichtung der Universität und insbesondere der theologischen Facultät die Bewilligung des Papstes eingeholt wurde, so stand doch die Leitung des ganzen Unterrichtswesens immer unter der weltlichen Macht, und zwar nicht in der Ansicht, als dem Landesherrn als supremo advocato Ecclesiae (obersten Sachwalter der Kirche) Rechte in den kirchlichen Angelegenheiten gebüren, sondern in der Ansicht, als wenn der Souverän die politischen Angelegenheiten des Staates leitet. Der Kirche steht, ihrer Natur nach, dabei die Einsicht in die Religionsbücher zu, damit sie über die in den Schulen vorzutragende Religionslehre wache."

Der Erzbischof führt hierauf fort, dass das Schulwesen eine politische Angelegenheit sei, und habe man niemals auf die Verschiedenheit der christlichen Religionsbekenntnisse Rücksicht genommen. „Wir haben akatholische Beamte, die, ohne dass es den Katholiken beigefallen wäre, dagegen zu excipiren, in politischen Geschäften über Katholiken und selbst über katholische Geistliche häufig ihr Amt handeln. Es gab selbst in Gymnasien akatholische Professoren, welche zugleich auch für die Erlernung des katholischen Katechismus bei ihren Schülern sorgen mussten." Unter diesen Verhältnissen könne es sich nicht darum handeln, welchen Glauben der Mann hat, dem der Staat diese politische Angelegenheit anvertraut. Der Dechant, der als Schulaufseher erscheint, kommt nicht als Katholik und besitzt auch keine kirchliche Vollmacht; sondern er kommt ausschließlich als politischer Beamter und das Religionsbekenntnis kann daher nicht in Betracht kommen. Die Confession übe auch keinen Einfluss, um über Lesen, Schreiben und Rechnen, über die Giebigkeit an den Lehrer, über den Zustand der Schulgebäude etc. ein Urtheil abgeben zu können und würde dadurch der confessionelle Friede nicht gestört werden.

„Freilich lässt sich zwischen zwei Personen der Friede am besten erhalten, wenn man die eine in das erste, die andere in das letzte Zimmer eines weitläufigen Gebäudes einsperrt. Einen solchen Frieden könne man jedoch nicht wünschen, wol aber werde der Friede gefördert, wenn es gar nicht befremdet und man gar nicht daran denkt, mit jemandem zu verkehren, von dem man durch ‚einige Religionsbegriffe' getrennt ist. Derartige Scheidungen führen nur zur religiösen und bürgerlichen Intoleranz, die man doch hintanhalten will, und gibt es daher keine schädlichere Betrachtung, als das Schulwesen als Kirchensache anzusehen."

So sprach vor achtundachtzig Jahren ein Wiener Erzbischof, der aber über seinen Pflichten als Priester nicht die Pflichten vergaß, die er als österreichischer Patriot dem Staate schuldete. Es wäre zu wünschen, dass der Unterrichtsminister vom Jahr 1893 ebenso dächte. („Volksstimme.“)

2. Reaction. Die Schatten werden länger — die Reaction in Österreich macht rapide Fortschritte. Nicht die Thatsache beunruhigt uns, dass die Regierung selbst mit dem ganzen großen Apparat, der ihr zur Verfügung steht, mit ihrem Heere von Beamten, mit ihrer Verordnungsgewalt, mit ihrer Gunst und Ungunst, mit freundlicher Ermunterung nach der einen und mit drohendem Stirnrunzeln nach der anderen Seite den liberalen Geist unserer Gesetzgebung in sein Gegentheil zu verkehren sucht. Von dem Ministerium Taaffe war und ist nichts anderes zu erwarten, es hat seinen Ursprung und seine Ziele nie verleugnet, es hat dem Volkswillen niemals Concessionen gemacht, es war immer das Executivorgan der feudalen und der clericalen Partei, so eifrig es auch versicherte, dass es über den Parteien stehe. Aber das Cabinet Taaffe ist doch wenigstens ein offener Gegner, man weiß, woran man mit ihm ist, es tritt nicht unter einer heuchlerischen Maske vor uns hin, wie andere öffentliche Factoren, die sich liberal nennen und im Innersten erzreactionär sind. Das Traurige an den gegenwärtigen Zeitläuften ist, dass die Väter ihr eigen Fleisch und Blut verleugnen, dass auch Körperschaften und Parteien, welche einst als die unerschütterlichen Hüter der Ordnung gegolten haben und auf welche die Bevölkerung mit Stolz und Hoffnung blickte, dem reactionären Geiste verfallen sind.

Der Wiener Stadtrath hat vor kurzem eine beträchtliche Ausgabe zur Anschaffung von Christusbildern für die Volksschulen bewilligt. Die Anbringung von Christusbildern in den Lehrzimmern hat mit den erziehlichen Aufgaben der Schule so wenig etwas zu thun, wie das Vaterunsergebet und die Theilnahme an den Frohnleichnamsprocessionen. Diese Maßregel steht in directem Widerspruche mit dem Princip der Interconfessionalität, auf welchem unser Reichsvolksschulgesetz aufgebaut ist. Der Wiener Stadtrath, der mit Ausnahme des Dr. Lueger durchwegs aus sogenannten Liberalen besteht, hat nicht die moralische Kraft gehabt, sich dem reactionären Winde entgegenzustellen, dessen beklemmender Odem gleich einem entnervenden Sirocco gegenwärtig über unsere Häupter dahinbraust. Er hat sich nicht daran erinnert, dass die Wiener Gemeindevertretung einst ein fester Hort der Gewissensfreiheit war, dass diese Körperschaft zu wiederholten Malen mit Begeisterung für die Trennung der Kirche von der Schule eingetreten ist, und dass die Aufhebung des Concordates von den Erwählten der Wiener Bürgerschaft als eine Erlösung aus schmachvollen Fesseln gefeiert wurde. Heute antichambriren der Bürgermeister und seine Stellvertreter bei dem päpstlichen Nuntius, heute ist der magistratische Schulreferent der Vorkämpfer des Clericalismus und der angeblich „liberale“ Stadtrath bietet seine Hand zur administrativen Beseitigung der freiheitlichen Bestimmungen unseres Schulgesetzes. („Volksstimme“.)

3. Jubiläum des Wiener Pädagogiums. In einfacher aber würdiger Weise wurde am 23. September abends das 25 jährige Jubiläum des städtischen Pädagogiums von der Lehrerschaft Wiens gefeiert. Der festlich mit exotischen Gewächsen und der Kaiserbüste geschmückte Zeichensaal des Pädagogiums war schon lange vor 6 Uhr dicht gefüllt, und namentlich die Lehrerinnen waren

in imposanter Zahl erschienen. Außerdem wohnten der Festfeier Vice-Bürgermeister Dr. Grübl, die Reichsraths-Abgeordneten Sueß und Kraus, die Landes-Schulinspectoren Hülsenbeck und Rieger, Bezirks-Schulinspector Stejskal, Magistratsrath Preyer, die Stadträthe Vogler und Huber, Gemeinderath Mittler und die Obmänner der Lehrercorporationen bei. Director Hannak eröffnete die Feier mit einer Festrede, in welcher er die Bedeutung des Pädagogiums würdigte und einen kurzen Abriss der Geschichte des Pädagogiums gab. „Die Begeisterung für Freiheit und Fortschritt“, sagte Redner, „welche bei der Wiener Commune zur Zeit der Gründung vorhanden war und welche während dieser Zeit fortgedauert hat, und die Theilnahme der Lehrerschaft Wiens an der Ausgestaltung der Anstalt waren die Factoren, welche die Gründung der Anstalt und noch mehr die Erhaltung derselben ermöglicht haben. Diese Thatsachen sind erfreulich in einer Zeit, welche die Bildung unterschätzt, welche das Verständnis für politische und religiöse Freiheiten immer mehr verliert, in einer Zeit, in der Materialismus und Individualismus immer bedenklicher um sich greifen. Die Gründung des Pädagogiums ist ein Denkmal der muthigen Begeisterung für Freiheit und Fortschritt, ein Denkmal, das künftigen Generationen als Vorbild dienen kann.“ Director Hannak entrollt nun das Bild der Gründung der segensreichen Anstalt, welche von den Clericalen und Feudalen stets und leider öfter auch mit Erfolg bekämpft wurde. „Unter der Regierung des feudalen Grafen Belcredi tauchte der Vorschlag zur Gründung schon im Jahre 1865 auf, aber die damals herrschenden Principien des Concordats verhinderten die Ausführung des Planes. Die Agitation des Episcopats reichte bis zu den höchsten Stellen. Erst unter dem Unterrichtsminister Hye war die Gründung möglich, doch galt es auch hier noch, manchen Widerstand zu überwinden. Auch nach den ersten Jahren des Bestehens, welche sich unter der Leitung des Directors Dittes sehr gut anließen, trat eine Reaction ein. In der Presse und von der Kanzel herab bekämpften die Feudalen und Clericalen diese liberale Institution in Schrift und Wort. Namentlich als im Jahre 1879 ein Umschwung in der inneren Politik Österreichs eintrat, wurde der Bestand des Pädagogiums ernstlich gefährdet. Damals legte Director Dittes sein Amt nieder. Doch auch in dieser Zeit der ärgsten Reaction fanden sich wieder Männer, welche für Bildung und Fortschritt offen eintraten. Die Reorganisation des Pädagogiums erfolgte, und ich wurde als Director an die Spitze berufen. Ich war bemüht, dasselbe im Geiste des Dr. Dittes weiterzuleiten und wurde darin von der Lehrerschaft Wiens thatkräftigst unterstützt. Aber auch ich hatte mit der Reaction zu kämpfen, und erkannte, den Causalnexus der reactionären Agitation untersuchend, dass es noch immer derselbe alte Feind war, welcher an unserm Gebäude zu rütteln suchte. Vom Jahre 1888 an ist der Aufschwung ein dauernder, und es bleibt nur zu wünschen, dass dies auch künftig so bleibe, der Lehrerschaft zum Nutzen, der Stadt Wien zum Wole und dem Reiche zur Ehre und zum Ruhme.“ (Lebhafter Beifall.) Bürgerschullehrer Hans Barbisch überreichte sodann dem Director Hannak namens der Wiener Lehrerschaft in prachtvoller Enveloppe ein Festgedicht, worauf Vice-Bürgermeister Dr. Grübl die Versammlung begrüßte. Dr. Grübl führte aus: Die Geschichte des Pädagogiums hängt innig zusammen mit der Geschichte Österreichs in den letzten 25 Jahren. Sie fühlten an dieser Institution die Wandlungen in der inneren Politik. Dr. Dittes kam nach Öster-

reich, und man kann sagen, er sah und siegte. In wenigen Jahren errichtete er eine Musteranstalt, welche uns vor allen Culturstaaten Europas zur Ehre gereicht. Mit gleichem Idealismus gab sich sein Nachfolger, Director Hannak, der Aufgabe hin — er verstand es, die Anstalt im Geiste Dittes' auszubauen und die wissensbegierigen Elemente heranzuziehen. Heute fehlt bereits jene auflodernde Freude, jener Jubel über die Schulgesetze und die Volksschule — der ist leider nicht mehr allerorten zu finden wie einst. Im Gegentheile, wir sehen auf dem Gebiete der Schule Leute, welche gern experimentiren und nergeln und welche schon manches zum Nachtheile geändert haben, eifrig thätig. Darum ist es eine Pflicht der Lehrerschaft, die Grundsätze des Volksschulgesetzes festzuhalten und die Schule zu vertheidigen. Wenn die Lehrer fest und treu zum Pädagogium halten, kann es niemand vernichten. Die Gemeinde wird sie stets wärmstens unterstützen. (Lebhafter Beifall.)

Die Feier schloss mit einem Hoch auf den Kaiser, welches Director Hannak ausbrachte. („N. Fr. Pr.“ Ausführlicher berichtet über dieses Jubiläum, besonders über Hannaks Rede die „Österreichische Schulzeitung“, Nr. 39.)

Aus der Fachpresse.

H. Backes schreibt im Schulboten für Hessen kurz und gut die Geschichte eines langen, thatenreichen und lohnarmen Lebens. Joh. Schmitt*) — dessen Geschichte ist es — war von 1846 an Leiter eines Schulblattes für das Großherzogthum Hessen, und er waltete seines Amtes dermaßen, dass Diesterweg über ihn schrieb: „Er steht mit seinem Schulblatt auf der äußersten Linken, und verficht mannhaft die Rechte der Schule und ihrer Lehrer.“ 1848 rief er einen hessischen Landeslehrerverein ins Leben, und bald nachher stand er unter den Mitbegründern des Allgemeinen deutschen Lehrervereins. 1851 wurde er, weil er als Landtagsabgeordneter einen Minister angegriffen, seines Amtes entsetzt, 1853 wegen des gleichen „Verbrechens“ (verübt in einem Artikel des Schulblattes) auf $^1/_2$ Jahr ins Gefängnis gesetzt. Nachdem er unter dem Drucke der Noth wieder in den Schuldienst getreten, musste er als Fünfziger noch als Vicar im Lande umherwandern, deshalb, weil er ein „alter Agitator“ und „unverbesserlicher Mensch“ geblieben, was er allerdings aufs deutlichste bewies, indem er 1860 als neues Kampforgan den „Schulboten“ aussandte, 1862 eine Sterbecasse für hessische Volksschullehrer, 1868 zum zweiten Mal den hessischen Landeslehrerverein, 1870 das Lehrerwaisenstift gründete, vielseitig für Hebung der Volksbildung, vorzüglich zu Gunsten der Fortbildungsschule wirkte. — Nicht in den Schicksalen, wol aber in der Arbeitskraft ähnelt dem Hessen ein Württemberger: der Stuttgarter Oberlehrer Laistner**). „In ihm — sagt Löchner (Rep. 1892/3, XII) — verloren wir einen der begabtesten, beharrlichsten und consequentesten Verfechter der Ideen Diesterwegs, und er durfte es reichlich an sich erfahren, dass der Freiheit Dienst ein strenger Dienst ist.“ Seine verdienstlichen Leistungen vollbrachte er als Schriftführer und Vorstand des Württembergischen Volksschullehrervereins und als Redacteur der „Volksschule“. — In demselben Geiste und mit gleichem Eifer

*) geb. 6. Juni 1815, gest. 6. August 1893.
**) gest. 23. April 1893, 74 Jahre alt.

wirkte für engere Kreise ein anderer Württemberger, F. Baisch*): ein Landschullehrer (zu Fellbach bei Stuttgart), der trotz kärglichen Lohnes (er hat es mit 51 Jahren auf ganze 986 Mark gebracht und ist an Blutarmut gestorben!!) treu seines Amtes waltete, unermüdlich an seiner Fortbildung arbeitete, anderen mit seinem Wissen und seiner verhältnismäßig großen Bibliothek gern aushalf und auch auf schulpolitischem Gebiete nicht dahinten blieb.**) Er, selbst ein Armer, dürfte eben deswegen auch ein trefflicher Lehrer der Armen gewesen sein, etwa im Sinne A. Majors, der da sagt: „Härte gegen die Armen und Elenden, Untreue in ihrer Erziehung ist eine Sünde wider den heiligen Geist: sie kann nicht vergeben werden. Darum der ganzen Jugend Liebe und Treue, der Armut aber in gedoppeltem Maße.“ Dies die Schlussworte eines Aufsatzes („Liebe und Treue, die Zinsen tragen“, SchH 1893, IX), geschrieben im Geiste des Roseggerschen Waldschulmeisters.

Die „Liebe und Treue“ soll sich vor allem in gewissenhafter Leibespflege äußern, von Anfang an. Wo ist nun für den Lehrer der Anfang — mit welchem Alter soll die allgemeine Schulpflicht beginnen? Eine Frage, die in der Gegenwart — erfreulicherweise — häufig und gründlich erörtert wird. „Um allen bei der Bestimmung des Zeitpunktes in Betracht kommenden Gründen gerecht zu werden, muss der Beginn der Schulpflicht in hygienischer, pädagogischer und volkswirtschaftlicher Beziehung betrachtet werden.“ O. Janke (Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1893, IX) beschränkt sich auf die „hygieinischen Momente“. Als solche werden bezeichnet und ihrer Entwickelung nach beleuchtet: Länge und Gewicht des Körpers, Körperkraft, Brustumfang, Wachsthum des Gehirns und des Auges. Die bisher gewonnenen Ergebnisse nun lassen es gleichgültig erscheinen, ob das Kind mit 6, 7 oder 8 Jahren in die Schule eintritt. Folglich wäre es nicht gestattet, von einer Schädigung des Kindes (des gesunden natürlich!) zu sprechen, wenn dieses nach Vollendung seines sechsten Jahres der Schule übergeben wird. — Aber in unserer Volksschule — das wissen wir schon längst — ist gar manches faul. Darum: „Reform des Unterrichtsbetriebes!“ (J. Königbauer, Bayr. 1893, 31. 32). „Die Sache ist viel einfacher (!), als man (?) glaubt. Man verbanne alle Dinge aus der Volksschule, die nicht unbedingt hineingehören; sodann beschneide man die Unterrichtsziele und gehe in die Tiefe statt in die Weite.“ Es gilt, selbständig denken zu lernen (das wird mit Nachdruck mehrmals wiederholt). Und wer wollte dem nicht beistimmen? Auch was Verfasser zu Gunsten der „formalen Bildung“ sagt***), wird unbestritten bleiben: „Sie macht denkfähig und ermöglicht ein Hineinfinden in die verschiedenartigsten Verhältnisse des Lebens.“ Und „sie wird am leichtesten und sichersten dadurch erreicht, dass aus den einzelnen Wissensgebieten wertvolle Stoffe ausgewählt und verarbeitet werden.“ Solche „wertvolle Stoffe“ nennt K. weiterhin „Typen“ (für den Geographieunterricht beispielsweise genügen deren 20), „die als die Säulen des ganzen Unterrichtsgebäudes betrachtet werden können. Sie sind dann die Träger der formalen Bildung; denn an ihnen lernt der

*) gest. 20. Mai, 51 Jahre alt.

**) Nach J. Löchner („Zwei württemb. Volksschullehrer“) a. a. O.

***) Nur sagt er durchaus nichts Neues. Im Gegentheil: sehr alte Forderungen stellt er auf.

Schüler den Geist schleifen (!), mit ihrer Hilfe sein Gemüth läutern.“ Dieser letzte Satz nun ist ein Muster von „Gedankenlosigkeit“. Säulen, an denen etwas (und zwar „der Geist“!) geschliffen wird, und mit denen man etwas läutern kann! Das sind ja beinahe so wundersame Dinge, wie jener berühmte „Zahn der Zeit, der schon manche Thräne getrocknet u. s. w.“ Und so schreibt einer, der soviel von „in die Tiefe gehen“, von Denktüchtigkeit spricht! — Die Unterrichtsgebiete will K. nicht vermehren oder nach der einen oder andern Richtung hin ergänzen: „es wäre schädlich.“ Demnach ist er auch der Einführung des Handarbeitsunterrichts für Knaben, welche die meisten Reformer anstreben, abgeneigt. Zu letzteren gehört H. Scherer, der seit kurzem in die Vorderreihe der redenden und schreibenden Pädagogen getreten ist. Nur dient er der Sache „auf besondre Weise“. Etwa der halbe Aufsatz („Der Handfertigkeitsunterricht in der Volks- und Fortbildungsschule“, NB. 1893, VIII. IX.) beschäftigt sich nicht eigentlich mit dem Thema, sondern mit den allgemeinen Forderungen der Pädagogik und mit einer kurzen Geschichte des fraglichen Unterrichtszweiges. Nachdem er dann den französischen und den Götze'schen Lehrplan mitgetheilt, übt er Kritik — etwas eilig und oberflächlich — an den Grundsätzen und Zielen des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, und meint so bewiesen zu haben, „dass die obligatorische Einführung des Handfertigkeitsunterrichts der Schülerwerkstätten in den Volksschulunterricht nicht gerechtfertigt, nicht möglich und nicht wünschenswert ist“. Er wünscht einen Handarbeitsunterricht anderer Art, und dieser soll „in engste Beziehung“ zur Formen- und Raumlehre und zum Zeichnen gesetzt werden. Ein ausführlicher Plan solchen Unterrichts befinde sich in des Verfassers „Wegweiser zur Fortbildung deutscher Lehrer, Bd. II, S. 200—219.“ „Der von mir befürwortete HAU. — behauptet Sch. weiter — übt die Hand in der Darstellung einzelner Formen aus Pappe und Holz und im Gebrauch der einfachsten und gebräuchlichsten Werkzeuge, des Messers, der Schere, des Hammers, des Winkeleisens, des Lineals u. s. w. und den Grundelementen der gewerblichen Thätigkeit; er bahnt in Verbindung mit dem übrigen Unterricht das Verständnis für die gewerbliche Thätigkeit an und bietet die elementarsten Grundlagen für eine Fachausbildung in diesen; er lässt sich leicht in den Organismus des Volksschulunterrichts einfügen und hat an der Förderung der Gesammtbildung theil.“ „Die Kosten, welche der Handfertigkeitsunterricht in unserm Sinne verursacht, sind gering, weil Material und Werkzeug höchst einfach und keine besonderen Schulräume erforderlich sind. Eine besondere Vorbildung der Lehrer für diesen HU. ist nicht nöthig; der Seminarunterricht kann im Zeichnen und in der Raumlehre die Vorbildung für denselben leicht mit berücksichtigen. Für die im Amt befindlichen Lehrer genügen sechstägige Curse, wie sie Herr Professor Kumpa seit Jahren in Darmstadt abhält.“ *) Im Schlusswort wird noch schnell die Art des HAU. an Fortbildungsschulen

*) Hierin steckt nun gerade das Neue, das uns Sch. zu sagen hat. Dies weiter auszuführen, durch einen Lehrplan und Bericht aus der Praxis zu veranschaulichen, wäre also seine eigentliche Hauptaufgabe gewesen — und ihm sehr leicht gefallen. Er theilt nämlich gleich zu Anfang in einer Anmerkung mit: „Der in den folgenden Darlegungen befürwortete Handfertigkeitsunterricht ist seit drei Jahren in der hiesigen städtischen Volksschule (nämlich zu Worms) in Classen von 60—70 Schülern als Classenunterricht ausgeführt.“

(davon wollte Sch. ja auch reden, laut Überschrift) berührt, oder vielmehr nicht berührt: denn die Lehrlingswerkstätten, welche er für die gewerblichen Fortbildungsschulen fordert (und von etwas anderm spricht er gar nicht), sind berufliche Anstalten — der „Handarbeitsunterricht" aber dient der allgemeinen Menschenbildung.

Ich komme auf den „Unterrichtsbetrieb" zurück, auf gewisse Werkzeuge desselben, die zwar (in ihrer Mehrzahl) bei weitem nicht die wichtigsten, aber doch auch nicht bedeutungslos sind: nämlich die „individuellen Lehrmittel". Sie sind von einem schweizerischen Canton (Zürich) in Staatsverlag genommen (schon 1851), und zu dessen Gunsten ist jüngst ein interessanter Artikel geschrieben worden („Der cantonale Lehrmittelverlag im Jahre 1892", Amtl. Schulbl. d. Cts. Z. 1893, IX). Hier wird zunächst die volkswirtschaftliche Bedeutung des Staatsverlags hervorgehoben: er hat im Jahre 1892 nicht weniger als 41 Buchbinder in Stadt und Land, desgleichen eine ziemliche Anzahl Druckereien beschäftigt. Weiterhin preist Verfasser (Erziehungssecretär Dr. juris A. Huber) die Güte der aus dem Staatsverlag hervorgegangenen Lehrmittel. Als Beweis dafür müsse u. a. der Absatz nach außen, die Zunahme dieses Absatzes gelten. Der Staat habe es auch leicht, inhaltlich gute Lehrmittel herzustellen: er zähle genug tüchtige Lehrer, die zur Ausarbeitung oder zur Kritik heranzuziehen seien. So lasse sich denn — meint H. schließlich — gegen den Staatsverlag etwas Stichhaltiges nicht einwenden, umsoweniger, als er ja doch nur das Ende einer modernen Entwickelung bedeute; denn „es wird nicht ernstlich angefochten werden können, dass, wo Obligatorium und Unentgeltlichkeit durchgeführt sind, auch der Staatsverlag sich gewissermaßen als Nothwendigkeit aufdrängt". Nun kommt aber doch ein Mitarbeiter der Schw.*) (Nr. 32) mit einem Einwande von Gewicht: „Wenn die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel — bemerkt er — den Staatsverlag im Gefolge hat, so wird das Lehrmittelwesen ein ausschließlich cantonales Gepräge erhalten." Scheinbar zwar widerlegt Huber auch diese Behauptung: indem er den Absatz züricherischer Lehrmittel an andere Cantone nachweist. Aber dieser ist im einzelnen doch sehr gering, wird es wol auch bleiben, und jedenfalls haben die Erzeugnisse eines cantonalen Staatsverlags keinerlei Aussicht, „schweizerische", also nationale Lehrmittel zu werden. Solche (soweit sie möglich sind) fordert nämlich der Ungenannte in der Schw., und zwar sei die „Ausführung eine Aufgabe des Schweizerischen (oder Deutschen oder Österreichischen!**) Lehrervereins. Dieser „soll (zunächst) durch seine Vermittelung die Brücke zu einer Verständigung bauen, die auf dem Gebiete des Lehrmittelwesens das Gemeinsame, das Übereinstimmende, das Nationale aufrecht erhält und fördert". Eine große — zwar schwierige, aber geeignete Aufgabe! Und hier noch ein zweites Wort über Vereinsarbeit: R. Seyfert wünscht (in einer „Unterhaltung am Schulherde", Schpr. 1893, 27), dass künftighin auf allen großen Lehrerversammlungen — nach dem Beispiele des Deutschen Lehrertages — nur solche Themen, „die von den Einzelvereinen eingehend berathen worden, zur Verhandlung kommen. Dadurch werden die Beschlüsse und

*) Sein Aufsatz ist vor der angezeigten Darlegung des „Amtl. Schulbl." erschienen.

**) Einschaltung des Berichterstatters.

das Ansehen unseres Standes ungemein gewinnen." — Gleichzeitig liegt uns eine Arbeit des Berliner Lehrervereins vor (PZ. 1893, 38). Dieser hat durch seine „Zeichensection" Leitsätze für „das perspectivische Zeichnen nach Modellen in der Volksschule" aufstellen lassen. Leider sind von den 21 Sätzen mehrere überflüssig (z. B. „Es ist für viele Berufsarten von großem Wert" — oder: „Es ist in der Volksschule nur erfolgreich zu betreiben unter Voraussetzung a) geeigneter Subsellien, b) einer nicht zu großen Schülerzahl, c) einer guten Beleuchtung des Schulraumes, d) einer gewissenhaften zeichnerischen Ausbildung des Lehrers am Seminar" [gilt denn das blos für das „perspectivische Z."?!]), mehrere unklar oder ungeschickt ausgedrückt (z. B. „Das Lehrverfahren beim Unterricht im fr. p. Z. muss analog der Lehrweise der anderen Unterrichtsfächer sein"). Auf Beachtung dürften etwa folgende (5) „Sätze" Anspruch erheben: „Das fr. p. Z. n. M. kann nur dann erfolgreich betrieben werden, wenn die Schüler mit den charakteristischen Grundformen der Ornamentformenlehre vertraut sind." „Aus der Lage der Kanten und Flächen eines Körpers zu einander werden die wichtigsten Erfahrungssätze der perspectivischen Erscheinung auf dem Wege der Anschauung entwickelt und begründet." Keine „auch nur annähernd constructive Behandlung der Erscheinungsperspective". „Die verdeckten Kanten sind anfänglich anzugeben." „Die Zahl der zu zeichnenden geometrischen Modelle darf keine zu große sein." „Statt der Wiedergabe unpraktischer Zusammenstellung verschiedener Körper empfiehlt es sich, leichte Gefäßformen, Architekturtheile u. s. w. zeichnen zu lassen."

Zu den bisherigen Schulblättern ist ein neues gekommen; es führt den Titel: „Leipziger Lehrerzeitung. Organ des Leipziger Lehrervereins und der Verwaltung der Comeniusstiftung." Es erscheint wöchentlich, mit Ausnahme der Ferien, jährlich in 45 Nummern. Der Preis beträgt vierteljährlich M. 1.25. Der Name des Redacteurs, eines der bewährtesten Mitglieder des Leipziger Lehrerstandes, E. Beyer, erweckt günstige Erwartungen, und die erste Nummer des neuen Blattes macht einen guten Eindruck. Jedenfalls wird dasselbe auf der Seite des Fortschrittes stehen. An tüchtigen Mitarbeitern kann die Leipziger Lehrerschaft selbst eine ziemliche Anzahl stellen.

Die rühmlichst bekannte kartographische Verlagsanstalt Artaria & Co. in Wien versendet soeben in zweiter, vollständig neu bearbeiteter Auflage die „Weltkarte zum Studium der Entdeckungen mit dem colonialen Besitze der Gegenwart", von E. Mayer u. Jos. Luksch, Professoren an der k. u. k. Marine-Akademie in Fiume, 6 Blätter, Maßstab 1 : 20 000, Preis 6 fl. = 10 M. Ein bedeutendes Werk in vortrefflicher Ausführung.

Recensionen.

Franz Mohaupt, Kleiner Gesundheitsspiegel. Ein Lesebuch für jung und alt. Reichenberg 1893, J. Fritsche. 271 S.

Verfasser hat bereits durch seine „Hygieinischen Episteln", welche vor einigen Jahren im gleichen Verlage, jedoch unter dem Pseudonym „Ernst Schelmerding" erschienen sind, seine volle Befähigung zur Abfassung eines Buches, wie des vorliegenden, in rühmlicher Weise dargelegt. Die „Hygieinischen Episteln" wurden seiner Zeit in zahlreichen Blättern sehr beifällig besprochen und selbst von medicinischen Autoritäten als ein höchst gelungenes Buch anerkannt und empfohlen, weshalb wir dieselben hier gelegentlich wieder in Erinnerung bringen, zumal sie mit dem vorliegenden neuen Buche in verwandtschaftlicher Beziehung stehen. Der „Gesundheitsspiegel" ist einfacher und populärer gefasst als das größere Werk des Verfassers und enthält das, was derselbe seinen älteren Schulknaben (er ist Waisenhausdirector in Prag) persönlich über Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers vorzutragen pflegt. Auch ist der Ton des Vortrags und die Gliederung des Stoffes in abgerundete Capitel (bez. Lesestücke) derart, dass sich der Lehrer daran ein Beispiel nehmen und der gereiftere Schüler das Buch als Hilfsmittel weiterer Belehrung benützen kann. Ganz besonders eignet sich dasselbe auch zur Aufnahme in Jugend- und Volksbibliotheken, und sollten es die Lehrer für diesen Zweck empfehlen. Man kann vielleicht die volksthümliche, hie und da specifisch österreichische, überall höchst anschauliche, bisweilen drastische Redeweise des Buches an einigen Stellen (z. B. S. 37 unten und S 40 oben) übertrieben finden; auch kann man hie und da eine kleine Ausstellung an der Fassung des Stoffes machen (so ist z. B. auf S. 43 die motorische Function des Nervensystems unerwähnt geblieben und erst S. 120 f. der volle Sachverhalt dargelegt). Aber das ist ohne wesentlichen Belang, während das Buch als Ganzes mit vollem Verständnis und großem Geschick ausgearbeitet, auch recht gut gedruckt ist und die weiteste Verbreitung verdient. D.

Frei-Schnorf, Schulgrammatik der neuhochdeutschen Sprache. Zürich 1892, Höhr.

Die vorliegende Grammatik hat bereits die 12. Auflage erlebt, ein Beweis ihrer Brauchbarkeit, die sich wol hauptsächlich auf ihre leichte Verständlichkeit und gute Disposition gründet. Schade, dass die neue Auflage nicht noch stärker die wissenschaftlichen Ergebnisse der letzten Jahre verwertete. So wird z. B. noch von Rückumlaut gesprochen, von a-, i- und u-Wurzeln u. a. Auch die Kern'schen Reformen sind nur theilweise berücksichtigt (doch hier vielleicht mit Absicht). Recht zweckmäßig ist der Hinweis auf verwandte Bildungen in den classischen Sprachen und auf den alemannischen Dialect dort, wo dieser ältere Sprachformen oder Laute bewahrt. Aufgefallen ist dem Referenten die Form „Ursacher" (S. 152). W.

Lyon, Abriss der deutschen Literaturgeschichte. 3. Aufl. Leipzig 1893, Teubner. 142 S.

Auf zwei Eigenthümlichkeiten der neuen Auflage dieser Literaturgeschichte möchten wir aufmerksam machen: auf die Darstellung der Entwicklung der deutschen Sprache, die auf Grund der neueren Forschungen gewissenhaft bearbeitet ist, eingehender, als das in ähnlichen Leitfäden herkömmlich ist, und dann auf die Literaturnachweise im Anhange des Büchleins, die eine Auswahl der in den letzten Jahren erschienenen Schriften über einzelne Dichter oder Dichtungen oder literarische Strömungen bieten. Dass Lyon selbst diese Schriften benutzt hat, sieht man beinahe auf jeder Seite seines Buches.

W.

Lyon, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen. I. Theil. 4. Aufl. Leipzig 1893, Teubner.

Die vorliegende Grammatik ist in drei concentrischen Kreisen abgefasst. Im zweiten Cursus wird das im ersten Gelernte durch Fragen wieder ins Gedächtnis zurückgerufen und ergänzt. Der dritte behandelt die Laut- und Wortbildungslehre und den zusammengesetzten Satz. Auf Kerns Reformen ist theilweise eingegangen: der Ausdruck „zusammengezogener Satz" ist gestrichen, der Terminus „verkürzter Nebensatz" aber beibehalten. Der Kampf gegen den „papiernen Stil" gilt, wie aus der Darstellung ersichtlich, als vielfach berechtigt. Sehr praktisch angelegt sind die jeder Regel beigegebenen Übungsaufgaben; weniger gefallen uns manche Beispielsätze, die, aus Gedichten entlehnt, nur im Zusammenhange — und der ist doch gewiss nicht allen Schülern immer gegenwärtig — einen verständlichen Sinn geben. W.

Umlauft, 6900 Themen zu deutschen Aufsätzen und Redeübungen an Obergymnasien und Oberrealschulen. Wien 1893, Gräser.

Umlauft hat sich im Interesse seiner Collegen der nicht geringen Mühe unterzogen, aus Programmen deutsch-österreichischer Mittelschulen die im Laufe der letzten Jahre gegebenen Themen zu deutschen Aufsätzen zu sammeln, nach Kategorien zu gruppiren und unter Anführung der Classe, für die sie bestimmt waren, zu veröffentlichen. Welchen Wert solche Sammlungen haben, liegt klar zu Tage. Dem einen bieten sie Anregung zur Auffindung neuer Themen, dem andern lehrreiche Mahnungen, was er bei einer bestimmten Altersstufe voraussetzen darf, oder sie zeigen ihm, was seine Collegen geleistet haben; jedem, nur dem einen öfter als dem andern, ist ein solches Werk auch als Nachschlagebuch willkommen, wenn die eigene Erfindungsgabe nachlässt. Möge das Buch oft, aber am wenigsten in dem zuletzt genannten Falle benützt werden. W.

A. Böhme's Rechenbücher, bearbeitet von K. Schaeffer, Seminarlehrer, und G. Weidenhammer, Rector. Aufgaben zum Rechnen: 5 Hefte, Nr. I bis V 15 bis 30 Pf. Übungsbuch im Rechnen: 5 Hefte, Nr. VI bis X 30 bis 50 Pf. Berlin 1892, G. W. F. Müller.

W. Schmidt's Rechenbuch, bearbeitet von H. Eisert, Rector. 4 Hefte. 20 bis 40 Pf. Gera 1892, Theodor Hofmann.

Knabe und Ostwald, Rechenbuch für Stadt- und Landschulen, bearbeitet von Ostwald und Lucks, Rectoren. A-Ausgabe für Stadtschulen. 3. Aufl. 6 Hefte zu 15 bis 50 Pf. Halle a. S. 1893, Richard Mühlmann.

Die drei vorstehenden Lehrbehelfe besitzen das gemeinschaftliche Gute, dass sie schon in wiederholten Neuauflagen Berichtigungen und Verbesserungen ihres Lehrtextes erfahren, und dass sie auch in vielfacher Verwendung sich als brauchbar erwiesen haben. Böhme's Rechenbücher nehmen für sich den Ruhm in Anspruch, die ältesten dieser Gruppe zu sein, dabei aber doch vermöge der Neubearbeitung modernen Anforderungen zu genügen. Schmidt's Heftchen sind wol die bescheidensten nach Umfang und Stoffvertiefung. Knabe und Ostwald aber scheinen uns am meisten der Empfehlung würdig. Wir haben

schon oben jedem dieser Lehrbehelfe ein gewisses Maß von Brauchbarkeit in seiner Art zuerkannt; so werden Schmidt's Heftchen ohne Zweifel einfachen Verhältnissen, etwa einer Volksschule von drei bis vier Classen, entsprechen; Böhme's Hefte sind für fünfclassige Schulen eingerichtet und zwar in zwei Ausgaben, einerseits für Volksschulen, andererseits für „weiterführende" Schulen. Die Rechenhefte von Knabe und Ostwald können einer Schule von sechs bis sieben Classen genügen. Wir verzichten, näher auf den Inhalt dieser Lehrbehelfe, ihre Vorzüge und Nachtheile einzugehen, theils weil dies schon bei früherer Gelegenheit geschah (so wurden Knabe und Ostwalds Rechenhefte erst 1890 in diesen Blättern eingehend besprochen), theils weil wir schon oft genug unsere Meinung über die Erfordernisse eines guten Lehrbehelfes für den Rechenunterricht ausgesprochen haben, nämlich im Zahlenraum unter 20 Verfahren nach Grube, im Zahlenraum 20—100 gemischtes Verfahren und im Zahlenraum über 100 erst die Sonderung nach Rechnungsarten, welcher Methode sich auch die vorliegenden Bücher mehr oder weniger anschließen. Endlich auch, weil wir überzeugt sind, dass das entscheidende Moment für den Erfolg des Unterrichtes in der Person des Lehrers liegt, so dass auch mit einem mittelmäßigen Lehrbehelf, dessen Wahl von zufälligen äußeren Umständen bewirkt wurde, durch einen guten Lehrer ein vorzüglicher Unterrichtserfolg erzielt werden kann. H. E.

Dr. Anton Schwaighofer, Tabellen zur Bestimmung einheimischer Sporenpflanzen. Für Anfänger, sowie für den Gebrauch beim Unterrichte zusammengestellt. Wien 1892, Verlag von A. Pichlers Witwe und Sohn. V und 148 Seiten. Preis 80 kr.

Während es eine Menge von Bestimmungsbüchern für Samenpflanzen und allenfalls Gefäßkryptogamen gibt, mangelt es an handsamen und billigen Bestimmungsbüchern für Sporenpflanzen. Es ist ein großes Verdienst des Verf., sich an die Abfassung eines solchen gemacht zu haben, und es wird auch niemand die Schwierigkeiten bei derselben verkennen, zumal bezüglich der Auswahl der Pflanzen (denn alles kann doch, für Anfänger besonders, nicht genommen werden). Diese ist dem Verfasser zumeist wol gelungen und so ein sehr gut brauchbares Buch, sowol für den Einzelnen als für die Schule, in der man sich doch auch ab und zu mit den Kryptogamen eingehender beschäftigt, geschaffen worden. Die Angabe der Literatur bei den einzelnen Familien oder Gattungen ist dankenswert. Die analytische Methode ist recht gut durchgeführt, ohne dass zu schwierige Trennungsmerkmale eingeführt sind. Das Buch ist in hohem Grade empfehlenswert. Bei einer neuen Auflage wäre auch die Betonung der Namen ersichtlich zu machen. C. R. R.

F. Terks, Oberlehrer an der höheren Schule für Mädchen in Leipzig, Leitfaden für Botanik und Zoologie in 4 Cursen. Erster Cursus mit 39, zweiter mit 45, dritter mit 96, vierter mit 145 Abbildungen. Preise I. C. 60 Pf., II. C. 80 Pf., III. C. 1 Mk., IV. C. 1 Mk. Leipzig, Julius Klinkhardt.

Dieses bekannte, nunmehr in fünfter, resp. dritter Auflage erschienene Schulbuch ist nach den bewährten Principien gearbeitet, indem es zuerst die Arten, dann die Gattungen, hierauf die Familien und endlich (im Thierreiche) die Classen behandelt; der Stoff ist so eingetheilt, dass im 3. Cursus von den Pflanzen die Dikotylen, im 4. die Monokotylen und Kryptogamen, von Thieren aber im 3. Cursus die 4 ersten Classen der Wirbelthiere, im 4. Cursus das übrige Thierreich behandelt wird. Diese in concentrischen Kreisen vorgenommene Besprechung der Naturkörper hat ihre großen Vortheile. Die Beschreibung der gut ausgewählten Repräsentanten ist knapp und klar und wird durch sehr gute Abbildungen unterstützt. Beim Übergange in den neuen Verlag (früher Bibliogr. Institut) ist die Schönheit der Ausstattung zum mindesten gleich geblieben. C. R. R.

Neu erschienene Bücher.

Rothfuchs, Beiträge zur Methodik des altsprachlichen Unterrichtes, insbesondere des lateinischen. 3. Aufl. Marburg, Elwert. 2 Mk. 70 Pf.

Veritas, Classische Bildung. Görlitz, Tzschaschel. 1 Mk. 25 Pf.

Mager, Das rothe Kreuz im weißen Felde oder die Genfer Convention und ihre Geschichte. Emmendingen, Völter. 25 Pf.

Des Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen in Auswahl bearbeitet und vermehrt durch eine Vita Alexandri Magni von **Dr. Franz Fügner.** Text, 104 S., geb. 1 Mk. 20 Pf. Erklärungen, 182 S., geb. 1 Mk. 40 Pf. Leipzig, B. G. Teubner.

Dr. H. Gruber, Repetitorium der Kirchengeschichte. Leipzig, B. G. Teubner. 32 S. 40 Pf.

Franz Wiedemann, Präparationen für den Anschauungsunterricht. I. Thl. 6. Aufl. Dresden, Meinhold. 289 S. 2 M. 50 Pf.

J. W. L. Hille, Praktische Anleitung zum naturgemäßen Betreiben des Schulgesanges. Hamburg, A. Stefansky. 85 S.

Emanuel Fitzga, Die natürliche Methode des Rechenunterrichtes in der Volks- und Bürgerschule. I. Theil. 392 S. Selbstverlag des Verfassers (Schuldirector in Baden bei Wien).

A. Schwieker, Lehr- und Lesebuch der englischen Sprache. Hamburg, Otto Meißner. 228 S. 1 Mk. 50 Pf.

Edoardo Gnocchi-Maurizi, Italienische Conservations-Grammatik. Ein praktisches Lehrbuch für höhere Schulen, sowie zum Privat- und Selbstunterricht. Leipzig, G. A. Gloeckner. 528 S. 5 M.

Johann Böhm, Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten. 2 Bände, 336 und 434 Seiten. 2. Aufl. Nürnberg, Korn. 4 u. 5 Mk.

Prof. Dr. Eugen Pappenheim, Friedrich Fröbel. Aufsätze aus den Jahren 1861—1893. 104 S. Berlin, L. Oehmigke. 1 Mk. 20 Pf.

Dr. Oskar Lehmann, Die deutschen moralischen Wochenschriften des achtzehnten Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften. 86 S. Leipzig, Richard Richter. 1 Mk.

Albert Bendziula, Zur Schulbankfrage. Ein amtliches Gutachten. 31 S., mit zahlreichen Abbildungen. Berlin, Oehmigke. 80 Pf.

A. Ernst und **J. Tews**, Deutsches Lesebuch für Mädchenschulen. Band IV. Litteraturkunde für höhere Mädchenschulen. (Für das 9. u. 10. Schuljahr.) Leipzig u. Berlin, Julius Klinkhardt. 704 S. 4 M. 50 Pf.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu 3 Beilagen: 1. von **Schmid, Francke & Co., Bern.** 2. von **Bleyl & Kaemmerer, Dresden.** 3. von **G. M. Alberti,** Hof- und Verlagsbuchhandlung, **Hanau.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

3. Heft, December 1893.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 3. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Der alte und der neue Curs im fremdsprachlichen Unterrichte der deutschen höheren Mädchenschule.

*Von Director Dr. **Gotthold Kreyenberg**-Iserlohn.*

I.

Wird sich demnächst auch der größte der deutschen Staaten entschließen, aus seiner den höheren Mädchenschulen gegenüber noch immer zuwartenden Stellung herauszutreten und feste gesetzliche Bestimmungen über die Einrichtung und den Charakter dieser Unterrichtsgattung seinerseits zu erlassen? Dies ist das große Fragezeichen im deutschen Mädchenschulwesen. Leider haben die nach dieser Richtung in den anderen deutschen Staaten erreichten Erfolge doch nicht genügt, um das Urtheil des großen Publicums im allgemeinen viel günstiger als bisher zu stimmen. Nach wie vor schwanken die Meinungen über den Wert dieser Schulen hin und her, weil in der That ohne den allerorten scharf umgrenzten Begriff, was unter einer „höheren Mädchenschule" zu verstehen sei, ein sicherer Boden für die Abmessung ihrer Leistungen nicht vorhanden ist. Die Unterrichtsergebnisse von großen und kleinen, guten und schlechten, manchmal sogar sehr „sogenannten" höheren Töchterschulen werden von der großen Menge ohne Unterschied in einen Topf geworfen und ganz nach Belieben herausgezogen, um dann als Musterbeispiele zu dienen. Weil jedoch in unserer wunderlichen Welt die Abnormitäten einen stärkeren Eindruck hervorzurufen pflegen, als einfache und natürliche Gebilde, so werden als Musterbeispiele für die betreffende Schulgattung nicht selten solche aufgeführt, die eben durchaus keine Muster sind.

Ohne Zweifel hat aber während der letzten zwei Jahrzehnte die deutsche höhere Mädchenschule in ihrer Entwicklung und durch die Befestigung ihrer leitenden Grundsätze für den unbefangenen Beobachter erhebliche Fortschritte gemacht. Ja, wir stellten an einem anderen Orte, in einem Aufsatze: „Nach zwei Jahrzehnten" (Zeitschrift für

weibliche Bildung, 19. Jahrgang, 18. Heft, September II, Seite 446) die manchem vielleicht etwas gewagt erscheinende Behauptung auf, dass die höhere Mädchenschule in der Gegenwart eigentlich der einzige Schulorganismus sei, welcher den Anforderungen berechtigter Schulreform schon jetzt und ohne weiteres zu entsprechen vermöge. Sie pflege nämlich einerseits die Ideale, indem sie eine höhere allgemeine Bildung vermittele, und trage andererseits den praktischen Bedürfnissen vor allem dadurch Rechnung, dass sie schon lange einem Unterrichtszweige den gebürenden Raum verstatte, welchem die meisten höheren Knabenschulen ihre Thore noch verschließen; wir meinen den Handarbeitsunterricht, der bei den Knaben Handfertigkeitsunterricht heißt. So stehe die höhere Mädchenschule wegen dieser harmonischen Verschmelzung von idealen und praktischen Bildungszwecken doch wol einigermaßen auf der Höhe der Zeit.

Letzteres wird aber auch von anderer Seite bestätigt. Ein fleißiger Franzose, namens Eugène Blum, hat vor einigen Jahren das deutsche höhere Mädchenschulwesen so gründlich studirt, wie es ihm möglich war und eine Anzahl deutscher Töchterschulen sogar aus eigener Anschauung kennen gelernt. In seinem Aperçu général sur l'Enseignement secondaire des jeunes filles en Allemagne (Paris, Dupont 1889) sagt er nun: „Das Deutschland unserer Tage hat berühmtere, anscheinend glänzendere und erstaunlichere Werke als die Organisation dieser dreihundert Schulen hervorgebracht, welche der ausdauernden Initiative überzeugter und der weiblichen Jugend ergebener Erzieher zu verdanken sind; es ist jedoch vielleicht nichts so Dauerndes, so Nützliches und nichts Besseres entstanden. Viele Dinge und Menschen, welche Europa mit großem Lärm (fracas) erfüllt haben, werden längst verschwunden sein, wenn die deutsche Einrichtung der höheren Mädchenschulen noch blühend und segensreich bestehen wird."

Diese Ansicht von jenseits des Rheins soll für nichts mehr angesehen werden, als sie wirklich ist, nämlich die Stimme eines Einzelnen, wenn auch Sachverständigen. Aber man darf sie sicherlich überhaupt anhören, weil der Ausspruch in den „Briefen über nationale Erziehung", die schon vor zwei Jahrzehnten vom Verfasser der Briefe über Berliner Erziehung veröffentlicht wurden (Leipzig, B. G. Teubner), noch nicht ganz vergessen ist, dass der Hauptfehler der Töchterschulen ihre Existenz sei. Da im preußischen Abgeordnetenhause eine das höhere Mädchenschulwesen betreffende Petition oder gar eine Vorlage bisher fast immer angegähnt oder belächelt zu werden pflegte, scheinen auch noch viele Landesvertreter obiger Ansicht zu sein und

mit dem edlen Grafen d'Argental zu sagen: „Je n'en vois pas la nécessité!“ Ferner äußert sich Professor Gustav Körting in seinen „Neuphilologischen Essays“ (Heilbronn 1887) Seite 175: „Stände ein Juvenal unter uns auf, er würde ganz gewiss nicht verfehlen, den Sprachunterricht in der ‚höheren Töchterschule‘ — und vielleicht die gesammte ‚höhere Töchterschule‘ — zum Gegenstande einer seiner bissigsten Satiren zu machen; denn wahrlich ‚difficile est satiram non scribere‘, und ‚facit indignatio versum‘.“

Wir kennen nun zwar die Töchterschulen nicht, an welchen Körting seine Erfahrungen machte. Vielleicht verfügt er gar nicht über eigentliche Sachkenntnis. Jedenfalls musste er wissen, dass weit vor der Zeit der Abfassung seiner Essays recht gediegene Kräfte als Lehrer der fremden Sprachen an Töchterschulen wirkten. Wir führen nur den jüngst verstorbenen Professor Eduard Mätzner in Berlin an.

Gerade den Fremdsprachen haben die Mädchenschulpädagogen stets besondere Aufmerksamkeit zugewendet. Aber ist denn die Nothwendigkeit des fremdsprachlichen Unterrichts, namentlich für die höhere Mädchenschule, überhaupt erwiesen? Müssen Französisch und Englisch in derselben gelehrt werden?

Von keinem anderen als Napoleon I. rührt das Wort her: „Mädchen sollen keine fremden Sprachen lernen!“ Er ist jedoch keinerlei pädagogische Autorität. Nachdem er den Orden der Ehrenlegion gestiftet hatte, fühlte er zwar die Verpflichtung, durch Gründung von Erziehungsanstalten für die Zukunft der Töchter seiner Ordensritter zu sorgen. Aber durch die wunderlichsten pädagogischen Einrichtungen machte er seine vielleicht löblichen Absichten wieder zu Schanden.

Wollte man nun mit ähnlicher Machtvollkommenheit die fremden Sprachen ganz und gar aus dem Lehrplan der höheren Mädchenschulen streichen, so würde, zunächst ganz abgesehen von allem anderen, die Schularbeit ohne Zweifel erheblich geringer werden. Damit möchten auch diejenigen zufrieden sein, welche noch bis zu einem gewissen Grade der Überbürdung das Wort reden und Nervosität bei Mädchen schon in der Schule befürchten. Keiner wird bestreiten, dass die fremden Sprachen gegenwärtig in der deutschen höheren Mädchenschule nicht nur der Zeit nach einen bedeutenden Raum beanspruchen, sondern auch unter allen Lehrgegenständen diejenigen sind, deren Erlernung eine große Nervenkraft erfordert, weil sie zum überwiegenden Theile gedächtnismäßig eingeprägt werden müssen. Dazu trete, sagt man, der erschwerende Umstand, dass die eine schon zu einer Zeit begonnen werde, wo die Schülerinnen die Muttersprache noch bei

weitem nicht beherrschten. Die zweite Fremdsprache aber nehme man in Angriff, wenn die Fortschritte in der ersten noch kaum große seien. Leisten die Schulen der Nervosität wirklich Vorschub, so dürfe man reichlich die Hälfte aller üblen Wirkungen auf Rechnung der fremden Sprachen setzen, einmal der schon erwähnten Umstände halber und dann, weil sie anderen durchaus nothwendigen Stoffen die Zeit beschränkten und dadurch eine Hast in den Unterricht brächten, die mehr Nervenkraft verbrauche, als vorhanden sei.

Nun lässt sich freilich über das Maß des Nothwendigen streiten. Von solchen, welche den Bildungswert der neueren Sprachen verkennen und dieselben für Flitterkram am Gewande des weiblichen Unterrichts halten, werden indes noch andere Einwürfe gegen ihre Berechtigung erhoben. Wie wenige der auf unseren Töchterschulen gebildeten Mädchen, hört man wol sagen, kommen später mit dem Auslande in Berührung oder ziehen einen praktischen Nutzen aus ihren Sprachkenntnissen. Neben sicherlich ungenügendem Wissen in den fremden Sprachen, welches indes zumeist seinen Grund darin hat, dass die Mädchen die Gelegenheit, welche ihnen geboten wird, nicht benützen, indem sie den Schulbesuch vorzeitig abbrechen, lassen sich doch in reicher Zahl solche Fälle nachweisen, die für den Nutzen, ja die Nothwendigkeit der Fremdsprachen in der höheren Mädchenschule sprechen.

Im allgemeinen verräth es keinen weiten Blick, den Bildungswert gerade der fremden Sprachen gering zu achten. Schon Karl V. sagt, dass sich dem Menschen mit jeder neuen Sprache, die er lernt, eine neue Welt erschließe. Martin Luther nennt die Sprachen die Scheiden, in denen das Messer des Geistes steckt, die Kästlein, welche die kostbaren Steine enthalten. Und von Tycho Mommsen besitzen wir über die fremden Sprachen das schöne Wort: „Kein Bildungsmittel knüpft so naturgemäß an das älteste Lernen des Kindes an, keines ist selbst so naiv und unpedantisch, da es den Process vom ersten Stammeln bis zur freien und leichten Bewegung des Gedankenausdrucks immer wiederholt; keines entwickelt die Harmonie der Seelenkräfte so von innen heraus, indem dieses Lernen nicht nur eine Menge von Vorstellungen, Wahrheiten, Verstandesschlüssen, Empfindungen von außen mechanisch heranbringt, sondern durch Selbstthätigkeit bei kleinem und im einzelnen aufbaut und so die Sprache und den Geist unmerklich allseitig erweitert, schmeidigt und sittigt, so dass dieser Geist nun nicht nur das systematischere oder das trockene, stoffliche Wissen zu bewältigen stark und geschickt, sondern auch überhaupt so viel umsichtiger, gewandter und gescheiter geworden ist.“

Für unsern Fall ist vor allem zu beachten, dass in der Erweiterung der Anschauungen über den Gesichtskreis des Vaterländischen hinaus und in der Beobachtung fremdländischer Cultur und einer gewissen Vertrautheit mit derselben ein wesentliches Merkmal der Höheren gegenüber der elementaren Bildung besteht und immer bestehen wird. Demnach wird durch den Unterricht in der französischen und englischen Sprache der Hauptunterschied zwischen der höheren Mädchenschule und den Volks- und Mittelschulen für die weibliche Jugend begründet. Wie die höheren Knabenschulen in den fremden Sprachen eines der wichtigsten Bildungselemente erblicken müssen, so können auch die Töchterschulen derselben nicht entrathen. Keineswegs aus gedankenloser Nachahmung, sondern weil diese Anstalten ihren Schülerinnen eine ähnliche allgemeine Bildung, wie die höheren Schulen für die männliche Jugend, gewähren sollen, um das weibliche Wesen später zu befähigen, auch auf geistigem Gebiete eine ebenbürtige Gefährtin des Gatten oder, falls eine Verheiratung nicht stattfindet, ein den höheren Lebenssphären angepasstes und dort nützliches Mitglied der menschlichen Gesellschaft zu werden. Das dreifache K, Kochen, Kinderwarten und Kleidermachen, wird eine gebildete Frau nicht gering achten, aber ihr einziges Heil braucht sie darin nicht zu erblicken.

Immerhin handelt es sich gerade bei den Fremdsprachen darum, den richtigen Curs zu wählen, um einen unnöthigen Verbrauch von Nervensubstanz und eine etwaige Kraftüberanstrengung zu vermeiden. Freilich ist unseres Erachtens die neuere Zeit in letzterer Hinsicht viel zu weichlich. Die Kinder werden bloss kopfscheu gemacht, wenn sie immer von Überbürdung, Schonung und Erleichterung hören. In früheren Zeiten, wo die Jugend sich noch nicht so, wie jetzt, von des Gedankens Blässe angekränkelt fühlte, war sie viel gesünder und hat vielleicht mehr gearbeitet als gegenwärtig. In unseren Tagen ist die Schule mit den vielen gesetzlichen Bestimmungen, der peinlichen Prüfung von Maß und Ziel, ihren gemeiniglich recht gesunden Unterrichtsräumen, von deren Zweckmäßigkeit vergangene Jahrhunderte kaum eine Ahnung hatten, wahrlich kein Herd der Überbürdung. Das Übermaß, wenn es überhaupt vorhanden ist, wird viel eher durch die Art und Weise des modernen Lebens und wie die Familie die Kinder daran theilnehmen lässt, verschuldet. Die Schule thut im Gegentheil nur ihre Pflicht, wenn sie die geistigen Kräfte der ihr anvertrauten Jugend übt und stählt und darauf ausgeht, nicht Mollusken, sondern thatkräftige und charaktervolle Menschen heranzubilden. Ein

Gebrauch der Fähigkeiten führt nur zu einer erhöhten Geschicklichkeit und ist noch lange kein erschöpfender Verbrauch der Kräfte bis zur Ermattung. Die Beachtung hygienischer Forderungen ist gewiss gut, jedoch auch hier ein Zuviel gefährlich, da es erst recht entnervt.

Der allgemeine Lehrplan des Preußischen Vereins für höhere Mädchenschulen, welcher Entwurf auf den Weimarer und Berliner Vereinbarungen aus dem Anfange der siebziger Jahre fußt, besagt dass die beiden fremden Sprachen als ein Mittel erlernt werden sollen, durch welches die Mädchen, wie wir oben schon andeuteten, in mannigfache fast unmittelbare Beziehung zu dem Leben, der Denk- und Empfindungsweise eines fremden Volkes treten. Ohne die vaterländische Grundlage zu verlassen oder dem heimischen Geiste der Bildung unserer weiblichen Jugend untreu zu werden, soll diese Berührung mit dem Weben und Wirken fremder Nationen den Kreis der Kenntnisse und Anschauungen erweitern. Wo deutsches und fremdes Wesen gleiche und ähnliche Erscheinungen darbieten, können diese Kenntnisse und Anschauungen fester begründet werden. Sofern Fremdes und Vaterländisches verschieden sind, werden beide in ihrem Wert und Wesen zur klaren Erkenntnis gebracht werden müssen, um die zahlreichen Wechselwirkungen zwischen den Culturvölkern darzuthun, ohne irgendwelchem Chauvinismus auf der einen oder andern Seite Raum zu verstatten. So ungefähr der Lehrplan.

Gewiss kann der deutschen weiblichen Jugend unbedenklich das Denken und Empfinden der Engländer näher gebracht werden. Diese sind uns stammverwandt. Hat sich der praktische Sinn derselben auch vielleicht etwas stark entwickelt, so wird eine derartige Beimischung unserem in manchen Dingen immer noch zu ideal angehauchten Volke kaum von Nachtheil sein. Über den Geistesschatz, welchen uns die englischen Classiker bieten, brauchen wir kein Wort zu verlieren.

Etwas anderes ist es mit den Franzosen. Sollte etwa auch für die französische Sprache gelten, dass die Hauptaufgabe des Unterrichts in derselben sei, unsere weibliche Jugend in eine vertraute Berührung mit den dortigen literarischen Erscheinungen namentlich der Gegenwart zu bringen, also dass in der That die Einführung in die Lectüre die vornehmste Aufgabe des französischen Sprachunterrichts in der höheren Mädchenschule sein würde, so müsste dagegen Einsprache erhoben werden, weil diese Materie bekanntlich nicht ganz „reinlich und zweifelsohne“ ist.

Hier ist ein springender Punkt, auf den trotz der so regen

reformatorischen Thätigkeit auf dem Gebiete der Fremdsprachen merkwürdigerweise kaum oder gar nicht geachtet wird. Die „Reformer" begeben sich auf die Reise und hissen alle Segel auf, ohne recht zu bedenken, an welchem Strande sie landen, zu welchem Volke sie kommen.

Um nicht missverstanden zu werden, wollen wir gleich an dieser Stelle erklären, dass wir keineswegs wünschen, die sogenannte „Schullectüre" in der höheren Mädchenschule verkürzt zu sehen. Selbstverständlich gibt es noch genug gediegenen Stoff, der für diesen Zweck verwendet werden kann. Jedoch was wir wünschen, ist, dass für spätere Zeiten vorgebeugt werde. Wir wollen gerade nicht sagen dass man Warnungstafeln aufrichten solle, denn die verbotenen Früchte reizen am meisten. Wol aber ist eine ruhige Aufklärung über den Wert der französischen Classiker auch in den höheren Mädchenschulen am Platze.

Baumgarten in Coblenz hat an bekannter Stelle, in Schmid's Encyklopädie, zuerst nachgewiesen, dass man den Ruf eines Pädagogen noch keineswegs einbüße, wenn man auch nicht unbedingt und laut in die Bewunderung der französischen Classiker, Corneille, Racine, Voltaire, einstimme, dass es im Gegentheil verdienstvoll sei, die vielfach noch überspannte hohe Meinung von der bildenden Kraft der Lectüre genannter Autoren auf das richtige Maß einzuschränken. So sagt er z. B. über den auch in Töchterschulen viel benutzten Jean Racine, dass für Sprachkenner zwar dessen harmonische Sprache ein wahrer Genuss sei. Die übrigen Vorzüge dieses Dichters kenne man so allgemein, dass sie einer besonderen Betonung nicht bedürfen. Gelte es indes das Wol unserer Jugend, — und wir hier heben hervor, der weiblichen Jugend, — so dürfe man sich nicht scheuen, auch einmal contre le courant zu schwimmen.

Er spricht dann die Überzeugung aus, dass Racine sich mehr für die Universität, als für Gymnasium und Realschulen eigne. Wir fügen hinzu, auch nicht so recht für höhere Mädchenschulen.

Man müsse doch Racine mit Kritik lesen, und was habe das in neuerer Zeit so scharf sehende Auge der Kritiker gefunden? Dass Racine der verführerischste und für die Jugend gefährlichste Maler der Leidenschaften, hauptsächlich der Liebe, sei! Demnach müsse es als ein unverantwortlicher pädagogischer Missgriff bezeichnet werden, mit unseren Jünglingen — und erst mit den werdenden Jungfrauen — Phèdre sowol wie andere Dramen Racine's zu lesen, wo die Liebe in ihren verschiedenen Schattirungen die Hauptbeweggründe der Hand-

lung bilde. Athalie könne man schon eher lesen, obwol die übermäßige Bewunderung dieses Meisterwerks hier und da auch einen starken Dämpfer verdiene. Act IV, Scene 3 finde sich eine bluttriefende Rede des Oberpriesters ohne Correctur.

Können aber sogar französische Classiker derartig beanstandet werden, ist da nicht gerechtfertigt, ihrer sittlichen Einwirkung auf die Jugend ein kleines Fragezeichen anzufügen? Jedenfalls stehen sie in dieser Hinsicht hinter den englischen Classikern zurück. Das thut jedoch dem Französischen als Sprache an sich keinen Abbruch. Rousseau nennt diese la langue de la raison. Unter den lebendigen Sprachen wird sie an Wolklang, Geschmeidigkeit und Abrundung vielleicht nur vom Italienischen übertroffen. Jedoch ist sie gereifter, weil durchgebildeter, als dieses. In mancher Hinsicht scheint sie selbst ihrer Mutter, der lateinischen Sprache, ebenbürtig, die kaum ein klareres Wort- und Satzgefüge, eine bestimmtere Unterscheidung der Zeiten, eine buntere Mannigfaltigkeit einzelner Formengruppen aufweist; denn durch das Flussbett der lateinischen Sprache ist der Strom der Zeit glättend dahingerauscht, und der abgeschliffene Kiesel ist das Französische. Jedenfalls bildet dieses nach rückwärts eine bequeme Brücke zum Lateinischen, wenn, wie wir es schon öfter vorgeschlagen haben, Latein als facultativer Lehrgegenstand in den höheren Mädchenschulen und Lehrerinnenseminaren betrieben würde. Kaum zu bestreiten ist, dass eine wenn auch zunächst nur elementare Kenntnis des Lateinischen nicht nur für die Mütter, sondern auch für Erzieherinnen, die im Auslande oder in Stellungen auf Gütern häufig auch Knaben zu unterrichten haben, von großem Nutzen wäre. Ebenfalls aus diesem Grunde und um später zu etwaigem weiteren Sprachstudium geschickt zu machen, jedoch in erster Linie der allgemein bildenden Kraft wegen, ist eine gründlichere Erlernung des Französischen nothwendig.

Soll schließlich zur Empfehlung der englischen Sprache an sich nichts gesagt werden? Wir meinen, hier genüge auch für die höhere Mädchenschule das classische Wort Jakob Grimms aus seiner Abhandlung „Über den Ursprung der Sprache“, dass keine unter allen neueren Sprachen gerade durch das Aufgeben und Zerrütten aller Lautgesetze, durch den Wegfall beinahe sämmtlicher Flexionen eine größere Kraft und Stärke empfangen habe, als die englische. Er nennt sie das Erzeugnis einer überraschenden Vermählung der beiden edelsten Sprachen des spätern Europas, der germanischen und romanischen. An Reichthum, Vernunft und gedrängter Fuge lasse sich keine aller

noch lebenden Sprachen ihr an die Seite setzen, auch die deutsche nicht. — —

Nach dieser mehr allgemeinen Erörterung sprechen wir nunmehr von den besonderen Wegen und Zielen für die neueren Sprachen auf Töchterschulen. Auch hier ist namentlich seit der Begründung des Deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen im Anfang der siebziger Jahre manches, ja vieles geschehen. Wiederholt wurden auf den Hauptversammlungen, noch häufiger und vielleicht eingehender bei den Zusammenkünften der Landes- und Provinzial-Vereine die Fremdsprachen nach Wesen und Methode behandelt. Um nur ein dem Verfasser dieses naheliegendes Beispiel anzuführen, wurde seitens des Westfälischen Provinzial-Vereines für das höhere Mädchenschulwesen, welcher schon auf einer Versammlung zu Iserlohn die Conversation in den neueren Sprachen in den Kreis seiner Berathungen gezogen hatte, auf der Jahresversammlung 1881 zu Dortmund „der französische Unterricht und Reformen desselben“ erörtert. Referent des Gegenstandes war Schreiber dieser Zeilen. Nach ausführlicher Besprechung wurden die von ihm aufgestellten Thesen in unveränderter Gestalt angenommen. Ihr Hauptinhalt möge als die Meinung einer Anzahl von Töchterschulvertretern hier folgen.

Zunächst die Ziele anlangend, war man der Ansicht, dass für den französischen Unterricht in der höheren Mädchenschule an den Vereinbarungen der Berliner Ministerial-Conferenz aus dem August 1873 im ganzen und großen festzuhalten sei, die als Ziele aufstellt: Kenntnis der Grammatik, Formenlehre und Syntax; die Befähigung, Briefe und kleine Aufsätze über Dinge aus dem Anschauungskreise der Mädchen im ganzen richtig in französischer Sprache zu schreiben und über solche Gegenstände in einfachen Sätzen mit richtiger Aussprache französisch zu sprechen; die Befähigung, ein französisches Buch zu lesen; Bekanntschaft mit den Hauptwerken der französischen Literatur aus der classischen Periode.

In Betreff der Wege zu diesen Zielen sei der französische Unterricht nicht vorzugsweise als ethisches, auch nicht hauptsächlich etwa als ästhetisches Bildungsmittel anzusehen, sondern besonders nach der formalen Seite hin nutzbar zu machen.

Derselbe soll nicht zu früh beginnen! Jedoch auch nicht zu spät, damit die Sprachorgane noch bildsam seien! Vorauszusetzen sind bei den Schülerinnen solche Kenntnisse, wie sie nach einem guten dreijährigen Elementarunterricht gefordert werden. Man benutze ein

methodisch eingerichtetes Sprachbuch, betreibe den Unterricht anfangs aber mehr mündlich!

Sofort lehre derselbe indes etwas Grammatik, gebe aber ja nicht viele Regeln, die thunlichst aus Beispielen abzuleiten sind. Schon nach F. A. Wolf ist es eine „lumpige“ Methode, mit den Regeln zu beginnen. Jedenfalls dürfen diese nicht eher dem Gedächtnis eingeprägt werden, als bis sie nach gründlicher Besprechung allseitig verstanden wurden.

Der französischen Aussprache werde auf allen Stufen besondere Sorgfalt gewidmet, vor allem während des ersten Unterrichtsjahres der Sprache. Das Verfahren sei seinen Grundzügen nach ein die Fehler verhütendes (prophylaktisches). Auch später müssen in sämmtlichen Classen von Zeit zu Zeit förmliche Ausspracheübungen an besonderen Musterstücken vorgenommen werden.

Nicht minder walte bei den schriftlichen Übungen der Grundsatz ob, die Schülerinnen zu verhindern, dass sie sich falsche Formen einprägen. Um dies zu verhüten, empfehlen sich schriftliche Classenübungen mit gleich darauf eintretender Correctur.

Der Wortschatz werde methodisch eingeübt (gelehrt und abgefragt) und häufiger als bisher wiederholt.

Sprechübungen stelle man auf allen Stufen im Anschluss an die Lectüre, Grammatik und durch das vortreffliche Mittel der Anschauung, auf den Schulraum, das Schulhaus, die Stadt, Umgebung und Anschauungsbilder bezugnehmend, an. Auf der Oberstufe werden auch solche Stoffe nicht ungeeignet sein, welche aus anderen Unterrichtszweigen bereits bekannt sind (Thatsachen und leichte Darstellungen aus der deutschen Literatur, Geschichte, Geographie u. s. w.).

Die französische Lectüre bezwecke die Einführung in die fremde Sprache als solche; sodann stelle sie sich die Aufgabe einer Schullectüre überhaupt, wenn auch nicht in dem Umfange und der Bedeutung wie die deutsche. Bei derselben ist auf eine genaue Präparation, zu welcher Anleitung zu geben ist, ein Memoriren der Vocabeln und vor allen Dingen auf ein nicht nur sinngemäßes, sondern möglichst formschönes, jedenfalls gut deutsches Übersetzen zu halten. — —

Für das Englische könnten nun die meisten der obigen Gesichtspunkte ebenso maßgebend sein. Nur wäre, wie wir bereits andeuteten, noch hervorzuheben, dass für die englische Lectüre diejenigen ethischen Momente in Betracht kommen, welche dem französischen Schriftthum nicht durchgängig eigen sind. Das hat auch schon ein Karl von Raumer betont.

Es würde kaum zutreffend sein, die in den angeführten und ähn-

lichen Leitsätzen vertretenen Anschauungen über die Methode des fremdsprachlichen Unterrichts als noch dem „alten Curs“ zugehörig zu bezeichnen. Wollen doch auch sie schon reformirend zu wirken suchen. Ihr Grundzug ist den Bestrebungen der Reformpartie insofern verwandt, als das prophylaktische System gerade auch für diese ein Kennzeichen zu sein scheint. Reformen pflegen zu gewissen Zeiten und für gewisse Dinge in der Luft zu liegen. Unsere Aufgabe muss darum jetzt sein, auf die Bestrebungen der eigentlichen Reformer einzugehen und zu erörtern, ob und wie weit dieselben gerade auch für die höhere Mädchenschule fruchtbar zu machen sind.

II.

Der neue Curs setzt, selbstverständlich zunächst ganz ohne Beziehung auf besondere Schulgattungen, mit einem Schriftchen ein, welches ebenfalls, wie unsere eigenen Leitsätze, im Anfange der achtziger Jahre, nur etwas später erschien und das viel Staub aufwirbelte: „Der Sprachunterricht muss umkehren, von Quousque Tandem,“ Heilbronn, Verlag von Gebr. Henninger, 1882, 2. Auflage 1886. Schon dieses dem Cicero und Sallust in Catilinam entnommene Pseudonym des Professors Viëtor drückt die streitbare Stimmung aus. Ist nun auch in dem Werkchen Wahres und Falsches, Zutreffendes und Übertriebenes durcheinandergemischt, so möchten wir auf dasselbe doch das Wort Theodor Storm's anwenden:

„Blüte edelsten Gemüthes
Ist die Rücksicht; doch zu Zeiten
Sind erfrischend wie Gewitter
Goldne Rücksichtslosigkeiten.“

Der Besitz, sagt Lessing, macht ruhig, träge und stolz. Weil die Mädchenschulpädagogen keine beati possidentes sind, weil sie sich Licht, Luft und Leben eigentlich täglich erst erobern müssen, sind sie für neue Anregungen besonders zugänglich, falls das Neue nur neu und gut ist.

Wenn nun Viëtor, dem englischen Sprachforscher Sayce folgend, zunächst behauptet, dass eine Sprache aus Lauten und nicht aus Buchstaben bestehe, und dass man nicht zu erwarten brauche, die Sprachen würden, bevor diese Thatsache gründlich zum Bewusstsein gekommen sei, richtig betrieben werden, so scheint dies nichts Neues. Sagt doch schon ein Benecke: „Man muss in den Anfangsstunden den Laut, die Aussprache, an erster, vornehmster Stelle behandeln.“ In unseren eigenen, oben erwähnten Ausführungen wird nachdrücklich

hervorgehoben, dass die französische Aussprache — und ebenso natürlich die englische — noch lange nicht immer mit der nöthigen Sorgfalt gepflegt werde. Es sei sattsam bekannt, welche unendliche Mühe einzelne deutsche Stämme aufwenden müssten, um sich eine einigermaßen erträgliche Aussprache anzueignen. Der Aussprache und dem Laut zu Liebe ist auch Ploetz gleich von vornherein seiner constructiven „Methode“ untreu geworden und hat diese von einem Aussprache -„System“ durchbrechen lassen.

Dennoch liegt die Sache bei Viëtor insofern anders, als das, was er anstrebt, viel mehr ist. Er fordert nämlich (Seite 34), dass die Flexionslehre auf die Laute und nicht auf die Schrift, oder mit anderen Worten, dass sie auf die reformirte Lautlehre basirt werden müsse. Hiermit würde logisch eine eingehende phonetische Unterweisung zusammenhängen. Jedoch, da Viëtor von Quälerei durch den nach der alten Weise ertheilten Unterricht redet, wären derartige phonetische Exercitien von A bis Z nicht erst recht eine Tortur für Schüler und Lehrer? Und nun erst Schülerin und Lehrerin! Wir haben im Princip durchaus nichts dagegen, wenn sich auch die an höheren Mädchenschulen Lehrenden ernstlich mit der Phonetik beschäftigen, wenn sie Schriften, wie Viëtors Elemente der Phonetik etc., Franz Beyers Lautsystem des Neufranzösischen und namentlich desselben Verfassers Französische Phonetik für Lehrer und Studirende (Cöthen, Otto Schulze's Verlag) lesen, prüfen und das Beste behalten. Zu letzterem Buche sind, wie die Vorrede mittheilt, Beiträge von P. Passy-Paris, J. Storm-Christiania und W. Viëtor-Marburg, also aus den verschiedensten Heimatsgegenden, verwandt. Und nach Passys Urtheil soll ja Beyers Phonetik durchaus gelungen sein, abermals ein Lob deutschen Fleißes aus gallischem Munde. Trotzalledem würde sehr verkehrt sein, falls deutsche Lehrer und Lehrerinnen nur das, was sie bei Viëtor, Beyer, Sweet, Passy, Storm, Breymann, Aymeric und wie die Phonetiker alle heißen, etwa finden, ihren Schülern und gar den Lernanfängern brühwarm eintrichtern wollten. Wir stimmen da durchaus mit Gutersohn, Phonetische Vocallehre, überein, der intensive phonetische Schulung für, gelinde gesagt, eine Phrase hält und es im höchsten Grade bedauern würde, wenn der Sprachunterricht und, wie es fast den Anschein hat, ein Theil der modernen Sprachforschung nach und nach ganz in Lautphysiologie und Lautlehre stecken bliebe. „Hoffentlich erwehren sich,“ so schließt er, „namentlich die praktischen Schulmänner noch bei Zeiten dieses traurigen Formalismus.“

Was veranlasste aber Viëtor, reformatorisch und so geharnischt, wie er es thut, vorzugehen?

Das wird in dem citirten Schriftchen Seite 16 erklärt. „Das Französische, dessen Aussprache man thörichterweise für leichter hält als die des Englischen, weil es etwas weniger unphonetisch geschrieben wird, verwandelt sich in ein „oft geradezu unverständliches Kauderwelsch", ‚über welches', wie Kräuter (‚Sprache und Schrift' in der Zeitschrift für Orthographie 1880) citirt, ‚sogar der biedere Schartenmayer klagt:

> Sprecht ihr aber doch Französisch,
> Soll's nicht lauten wie Chinesisch,
> Träng, Detalch und Reglemang
> Ist ein sonderbarer Klang.

Mit einem Worte: die Schulaussprache des Englischen und Französischen ist grauenvoll. Das ist das Prädicat, welches schon Trautmann (‚Schulbücher und Lautliches' in ‚Anglia' 1877) ihr beilegt, und Viëtor — er führt sich selbst an — ‚Die wissenschaftliche Grammatik und der englische Unterricht' in den ‚Englischen Studien' 1879; ‚Schriftlehre oder Sprachlehre?' in der ‚Zeitschrift für neufranzösische Sprache und Literatur' 1880), sowie Kühn (‚Zur Methodik des französischen Unterrichts', Programm des Realgymnasiums zu Wiesbaden 1882) geben ihm recht."

Wir wollen nicht bestreiten, dass die deutschen Knaben theils aus Bequemlichkeit, theils infolge eines falsch verstandenen Patriotismus dem Französischen und vor allem seiner sorgfältigen Aussprache einen gewissen Widerwillen entgegenbringen. In letzterer Beziehung wäre sogar schon ein Theodor Körner anzuführen. Wenn nun vollends der Lehrer fünf gerade sein lässt, mag das Ergebnis häufig eine wirklich „grauenvolle" Aussprache sein.

Was jedoch die vollentwickelten höheren Mädchenschulen betrifft, so liegt nach unserer Erfahrung in dem obigen Urtheil eine Übertreibung. Abgesehen davon, dass bei recht vielen der Lehrenden an diesen Anstalten, wir denken nicht minder an die Lehrerinnen, ein längerer Aufenthalt im Auslande dafür Bürgschaft leistet, dass eine solche herabsetzende Bezeichnung kaum am Platze wäre, ist doch schon in der größeren Assimilationsfähigkeit und dem Sinn für Äußerlichkeiten begründet, dass unsere Schulgattung in Bezug auf Aussprache einen bessern Leumund verdient. Dieser Vorzug vor den Knabenschulen ist auch psychologisch begründet. Die Fähigkeit, den Laut selbst und seine Modulation zu erfassen, ist bei Mädchen ent-

wickelter als bei der männlichen Jugend, das Sprechtempo ist schneller, die Auffassung lebhafter, der Geschmack verfeinerter. Ja, der österreichische Professor F. M. Wendt weist in seiner psychologischen Methodik des Mädchenunterrichts Seite 111 auf die bekannte Thatsache hin, dass Mädchen sich die Sprachen überhaupt rascher zu eigen machten als Knaben. Und in seiner „Seele des Weibes" (Korneuburg 1892) führt er weiter aus (Seite 28), dass sich bei Frauen und Mädchen auf concreten Gebieten, wozu durchgehends auch das Ästhetische, als stets an die sinnliche Erscheinung der Kunstform gebunden, mitzurechnen sei, die Möglichkeit einer starken Befestigung der Reihen und Gruppen zeige. Dazu gehören zunächst alle Vorstellungen und Regeln der Sitte in Bezug auf das Gefällige der äußeren körperlichen Erscheinung, der Wohnung, der weiblichen Arbeiten und einer Reihe mit dem weiblichen Leben zusammenhängender häuslicher und gesellschaftlicher Thätigkeiten. Eine ganz eigene Fähigkeit für das Einprägen von Reihen und Gruppen zeige sich ferner auf sprachlichem Gebiete. Es ist Thatsache, dass der concrete Wortschatz und der damit verknüpfte Wortformenreichthum der modernen Sprachen, sagt derselbe, vom weiblichen Gedächtnisse viel leichter erfasst wird und darum viel nachhaltiger und namentlich praktischer verwertbar ist, als bei Männern. Mit welcher Raschheit einfache Mädchen, z. B. Dienstmädchen sich in mehrsprachigen Gebieten zwei oder drei Sprachen aneignen, wie leicht auf concreten Gebieten den Frauen und Mädchen das Geplauder in fremden Sprachen wird, sei ja bekannt. — Es gelte übrigens dieses Wort- und Wortformengedächtnis nicht blos für die modernen, sondern auch für die antiken Sprachen, wie nicht nur die zahlreichen Kennerinnen classischer Sprachen und die weiblichen Sprachgenies der früheren Jahrhunderte, sondern auch diejenigen Mädchen bewiesen, die in der neueren Zeit Gymnasialstudien betrieben. —

So erscheint der Vorwurf einer „grauenvollen Aussprache" der modernen Sprachen in höheren Mädchenschulen weit weniger gerechtfertigt, als vielleicht in Knabenschulen.

Jedoch auch andere Sätze Viëtors können nicht unangefochten bleiben. Seite 37 steht: „Bringen wir den Schüler dahin, dass er außer in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache denken (!) und sich ausdrücken lernt, so haben wir, dächte ich, genug geleistet. Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht."

Zunächst ist es mit dem „Denken in der fremden Sprache"

solche Sache. Während eines mehrjährigen Aufenthalts im Auslande kann es einem ziemlich am Ende dieser Zeit und in angeregter Unterhaltung wol einmal vorkommen, dass man für einen Inländer gehalten wird, obschon der gute Deutsche im Grunde doch immer deutsch denkt und empfindet. Ein bedingungsloses Aufgehen in der fremden Nationalität wäre auch kaum zu billigen. Dürfen wir eine Einzelerfahrung hier anführen, so hatte Verfasser dieses nach einer solchen Zeit als gleichsam französischer Lehrer die unterste Classe (Sexta) eines französischen Instituts in sämmtlichen Lehrgegenständen einer höheren Unterrichtsanstalt zu unterrichten und war später Erzieher zweier Amerikaner, bei denen er sich sowol als Umgangs- wie Unterrichtssprache des Französischen zu bedienen hatte, abwechselnd mit dem Englischen, da der betreffende Vater Bedenken trug, einen Franzosen mit dieser Aufgabe zu betrauen. In jenen Jahren und auch nachher mag er manchmal, weil die Umgebung fremdländisch war, in der fremden Sprache gedacht haben; ein Merkmal ist, wenn man auch im Traume französisch oder englisch spricht. Schwerlich aber wird gelingen, einen Schüler oder eine Schülerin, an welche in bunter Reihe die verschiedensten Unterrichtsgegenstände, erst deutsch gefärbt und in deutscher Sprache klar und eindringlich vorgetragen, herantreten und ihre Forderungen stellen, für den Bruchtheil des fremdsprachlichen Unterrichts nun sofort umzuformen und sie „französisch“ und „englisch“ denken zu lassen!

Viel naturgemäßer ist, und es entspricht auch durchaus dem noch immer nicht genügend ausgenützten Verfahren der Concentration des Unterrichts, die mehr im Munde geführt als geübt wird, im Gegentheil sich der Muttersprache als Vermittlerin beim Erlernen der Fremdsprachen zu bedienen. Auf dieser festen Brücke gelangt man ungefährdet von dem einen Idiom zum anderen. Das Kind, welches nach etwa dreijährigem Elementarunterricht eine fremde Sprache zu lernen beginnt, besitzt doch schon einen Vorrath von Begriffen und eine gewisse Fertigkeit in sprachlichen Formen. Beides muss im fremdsprachlichen Unterricht verwertet werden. Ganz abgesehen ferner davon, dass jede Stunde, auch die Stunden in den fremden Sprachen, soweit möglich für die Muttersprache nutzbar gemacht werden soll, welche unfraglich obenan steht, darf doch auch die Selbstthätigkeit des Lernenden nicht außer Acht bleiben. Auf welche Art kann diese nun fruchtbarer angestrebt und erreicht werden, als durch das Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde, gleichsam die Probe auf das Exempel?

Wir wollen doch nicht einer méthode de perroquet das Wort reden. Der Lehrer darf sich keineswegs damit begnügen, namentlich nicht in Mädchenschulen, dass das Kind ihm die Worte und Sätze nur nachspreche. Er muss auch die Überzeugung haben, dass der Sprachstoff volles Eigenthum desselben geworden sei. Hierzu dienen die Übersetzungen aus dem Deutschen. Verzichtet er auf dieselben, so fehlt ihm ein ziemlich untrügliches Mittel zur Beurtheilung, wie tief das Verständnis der Lernenden schon geht. Schließlich bieten diese Übungen eine anregende Abwechslung, weil, immer denselben Weg der Spracherlernung zu gehen, ohne Frage ermüdet.

Allerdings gibt es noch einen Weg der Selbstthätigkeit, man könnte freilich nicht sagen, dass er erst von den Anhängern des neuen Curses gefunden sei, — wenn nämlich der Schüler angeleitet wird, ein seinem Standpunkte angemessenes Stück, welches nicht aus zusammenhangslosen Sätzen besteht, sondern einen ansprechenden Inhalt hat, im einzelnen und ganzen frei wiederzugeben. Hier ist die Selbstthätigkeit eine ebenso wertvolle, die Schaffensfreude vielleicht noch größer. Was sich der neue Curs als unbestreitbares Verdienst anrechnen kann, das ist der frische, fröhliche Krieg gegen die langweiligen Übungsbeispiele, wie sie wahrhaft geisttödtend sich in Grammatiken à la Ollendorf finden. Auch die Compromissler zwischen altem und neuem Curs, deren es in unserer Zeit der Compromisse natürlich ebenfalls gibt, betonen die Vorzüge zusammenhängender Darbietungen beim Übersetzen aus der Muttersprache in die fremde. Außer der Geistesgymnastik an sich werde die Sicherheit in den Regeln und Formen gefördert, die Orthographie befestigt, vor allem aber werden die Schüler zum schriftlichen Gebrauche der Sprache befähigt, indem größeres Interesse und Selbstgefühl erwachen. Endlich vertieft gerade solches Übersetzen die Kenntnis der Muttersprache.

Übrigens scheint es mit der Verpönung der Übersetzungen aus der Muttersprache in das fremde Idiom den Vorkämpfern des neuen Curses selbst kein rechter Ernst zu sein. Wir könnten einen der rührigsten Vertreter desselben nennen. Derselbe fährt in einem Werkchen: „Der französische Anfangsunterricht“ zuerst schweres Geschütz gegen das obige Übersetzen auf. Zwar nennt auch er es eine geistige Gymnastik, aber eine solche, die für die Erlernung der fremden Sprache von geringem Nutzen sei. Dann behauptet er, dass durch ein fortwährendes Vergleichen der beiden Sprachen Verwirrung in den Köpfen der Lernenden angerichtet werde, infolge deren sie sehr oft gerade das Unrichtige träfen, woher die unzähligen Fehler gegen die

einfachsten Gesetze der fremden Sprache stammten. Er bestreitet ferner, dass das Übersetzen die Schüler zum schriftlichen Gebrauche befähige, da er häufig sogar die gegentheilige Erfahrung gemacht habe, dass Schüler, welche gute Extemporalien schrieben, dürftige Leistungen im Aufsatze böten. Schließlich führt er als Hauptgrund gegen die Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde ins Feld, dass dadurch von vornherein dem guten zusammenhängenden Lesen und Sprechen die größten Schwierigkeiten bereitet würden. Und trotzalledem, man höre und staune, lässt er die so heftig bekämpften Übersetzungen aus der Muttersprache in die fremde schließlich zu!

So scheint hier in der That eine Klippe zu liegen, welche die Reformer schwer umschiffen können. Und was sind Übungen im Zurückübertragen und Wiederaufnehmen (Retrovertiren und Recapituliren) und das Um- und Neubilden des gelesenen Inhalts eigentlich anderes, als deutsche Übungsbeispiele, nur unter fremder Flagge segelnd und oft noch sehr mangelhaft, weil improvisirt. Daher ist erklärlich, dass gerade der neue Curs für die obere Stufe die erwähnten Übersetzungen aus der Muttersprache kaum entbehren kann.

Wollten nun die Reformer in Wahrheit „Ganze“ und keine „Halben“ sein, so müssten sie, um zu versuchen, dass die Schüler von vornherein in der fremden Sprache „denken“ lernen und um die Übersetzungen zu vermeiden, folgerichtig zur Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes, zur Berlitz-Methode greifen, weil bei ihr die Schüler mit beiden Füßen in die fremde Sprache hineinspringen sollen.

Jedoch gleich am Anfang der Erläuterung zu dieser Methode steht die falsche Maxime: „La Méthode Berlitz est l'imitation dans la pratique de la manière dont la nature enseigne la langue maternelle“; denn oben wurde nachgewiesen, dass ein neun oder zehn Jahre altes Kind eine fremde Sprache eben anders lernt, als die Natur oder die Mutter das ganz kleine Kind die Sprache lehrt.

Die Übersetzungen verurtheilt Berlitz natürlich ganz und gar. Er nennt die übersetzende Manier geradezu einen „illogisme“.

„L'instruction donnée par la Méthode Berlitz,“ weist das Vorwort weiter an, „correspond à l'expérience acquise par un séjour en pays étranger, mais la première est obtenue d'une manière plus systématique. Dans l'emploi de la Méthode Berlitz la langue que l'on désire apprendre est seule parlée et entendue.“

Der von uns klargelegte Standpunkt, den wir nicht nur der Erlernung, sondern erst recht dem bildenden Charakter der Fremdsprachen

gegenüber einnehmen und welcher die Anwendung der Muttersprache beim Unterrichte selbst nicht entbehren lässt, überhebt uns der Aufgabe, die im Vorwort zur Berlitz-Methode enthaltenen schiefen Auffassungen richtig zu stellen und vor allem die Untauglichkeit derselben für Anfänger nachzuweisen. Dagegen nehmen wir keinen Anstand, dieses und manches andere übrigens keineswegs neue Verfahren zur Unterstützung der Sprechübungen und demnach neben einer anderen grammatikalischen Methode vielleicht schon gelegentlich auf der Mittelstufe, unbedenklich jedoch als eine Art Widerholungscursus auf der Oberstufe zu empfehlen. Solche auf dem Princip der Anschauung beruhenden Methoden werden dann Ähnliches leisten können, wie die Hilfsmittel der Anschauungsbilder, welche ein Kuhnow, Lehmann, Louvier, Schmidt u. a. bearbeitet haben und die in neuerer Zeit mit Unrecht wieder aus der Mode gekommen zu sein scheinen. Zu derselben Gattung gehört das kleine Buch von Elise Baranius: „Ein Beispiel für mündliche Ertheilung neusprachlichen Unterrichts ohne Hilfe der Muttersprache (Vorstufe) in Dorpat, II. Semester 1891." Berlin 1892, L. Öhmigkes Verlag. Die Schrift bereitet insofern zunächst eine kleine Enttäuschung, als die „neue Sprache", an welcher das Verfahren gezeigt wird, die deutsche selber ist. Die Methode ist der Berlitz'schen ähnlich.

Ein verwendbarer Kern steckt vielleicht auch in der Methode Gouin, welche ein französisches Buch behandelt, das unter dem Titel The Art of Teaching and Studying Languages von zwei Sprachmeistern, Howard Swan und Victor Bétis, ins Englische übersetzt wurde (George Philip and Son, London, 32 Flut Street). Von den Übersetzern wird übertriebene Reclame für die Methode gemacht, die sich schon dadurch halb und halb als Humbug erweist. Wie Berlitz, will auch Gouin, dass die Sprache durch sich selbst, also ohne Übersetzungen, erlernt werde. Die Eigenthümlichkeit bei ihm besteht aber darin, Begriffe und Worte gruppenweise einprägen zu lassen. Ein Beispiel, welches die Sache klar machen kann, entnehmen wir Dr. Nehry's Bericht über diese Methode (Zeitschrift für weibliche Bildung, 1893, 12. Heft, Juni II, Seite 303): „Thema ist: das Öffnen einer Thür. Alles, was damit zusammenhängt, sollen die Kinder auf französisch ausdrücken lernen. Da wird ihnen vom Lehrer zunächst der Vorgang selbst deutlich gemacht: Was thue ich, um die Thür zu öffnen? Ich schreite auf die Thür zu, nähere mich der Thür, komme an, stehe still, strecke den Arm aus, fasse den Griff an, drehe den Griff um,

ziehe die Thür heran, sie gibt nach, dreht sich in den Angeln, ich lasse den Griff los. Der Lehrer begleitet die einzelnen Sätze stets mit der entsprechenden Bewegung. Einzelne Kinder müssen es nachthun. Ist so der Vorgang veranschaulicht, so heißt es: Nun vergesst einmal, dass ihr kleine Engländerinnen seid, denkt euch, ihr wäret französische Kinder, dann würdet ihr ganz anders reden; nämlich: Je marche vers la porte — bei je marche macht der Lehrer einen Schritt, bei la porte zeigt er auf die Thür, das wird mehrere Male wiederholt; immer, wenn der Lehrer geht, heißt es: marche, das können die Kinder bald nachmachen. Nun kommen in ganz allmählicher Folge die übrigen Wendungen: je m'approche de la porte, j'arrive à la porte, je m'arrête à la porte, j'allonge le bras, je prends la poignée, je tourne la poignée, je tire la porte, la porte cède, la porte tourne sur ses gonds, je lâche la poignée. Immer werden dabei die Verben: approche, arrive, tourne, tire etc. besonders betont, auch ohne die übrigen Satztheile der Reihe nach allein wiederholt, bis die Kinder so den ganzen Vorgang mit den französischen Ausdrücken dafür, die nun ihren Vorstellungen von den einzelnen Handlungen unmittelbar associirt sind, in sich aufgenommen haben."

Und der Erfolg dieser Methode? Im Journal of Education, Juniheft 1892, schreibt ein englischer Pädagog, der die Methode anwenden sah, dass zwar die erste Stunde ein glänzender Erfolg war, aber schon in der zweiten Stunde das Pulver etwas nass geworden zu sein schien, dass in der dritten die Kinder gähnten und darnach die tödtliche Langeweile sie überkam. In der That heißt das nicht Unterrichten, das heißt Schauspielern. Der gesunde Kern liegt nur etwa in der Anschaulichkeit und Verbindung des Sprachstoffes, wie ihn übrigens schon jedes gute Vocabulaire, z. B. dasjenige von Ploetz, bringt und ordnet.

Will Gouin mit dem geistigen Auge sehen lassen, so nimmt, um noch eine Methode zu erwähnen, die es wol hauptsächlich auf weibliche Kreise abgesehen hat, Thora Goldschmidt in ihren „Bildertafeln für den Unterricht im Französischen" (Leipzig, Ferdinand Hirt und Sohn, 1873) besonders das leibliche Auge zu Hilfe, welches sie einen Gedankenvermittler nennt, aus dem eine spätere Zeit im Dienste des Unterrichtes noch mehr Vortheile zu ziehen wissen werde. Wir haben weiter oben die Verwendung der Bilder beim Sprachunterricht von neuem warm empfohlen, denn „das Bild ruft das Wort hervor, und ebenso umgekehrt". Zwar meint auch diese Verfasserin à la Berlitz, der Lernende könne sich ohne die Muttersprache durch die

dem Buche einverleibten Bilder, welche nur französisch erklärt sind, einen gewissen Wortschatz aneignen. Aber ihr Verfahren unterscheidet sich wesentlich darin, dass zunächst die Sprache überhaupt auf Grund eines der gebräuchlichen Lehrbücher erlernt werden soll. Demnach erstrebt sie dieselbe Benutzung, welche wir für alle diese mit so unnöthigem Trompetenschall verkündeten Methoden anregten, nämlich einfach zur Beförderung der Sprechfertigkeit auf der Ober- und allenfalls schon der Mittelstufe.

Dass wir das Sprechenlernen nicht vernachlässigt sehen möchten, geht aus unseren im ersten Theil aufgeführten Leitsätzen und den übrigen Ausführungen zur Genüge hervor. Mit demselben soll auch schon deshalb frühzeitig begonnen werden, weil Mädchen in jüngeren Jahren sich zu derartigen Übungen eher eignen, als im vorgerückteren Alter. Und ein neuerer Pädagoge hat vollkommen recht, wenn er sagt, es hafte dem Betreiben einer fremden Sprache ohne Sprechenkönnen eigentlich der Fluch der Lächerlichkeit an. Der dunkle Drang der Eltern ist also zu entschuldigen, die, falls sie in der Lage dazu sind, ihre Töchter ins Ausland schicken. Nur vergreifen sie sich in den allermeisten Fällen. „Noch heute,“ sagt auch Baumgarten, „bevölkert fortwährend die unbesonnene Eitelkeit der Eltern die belgischen und schweizerischen Pensionate, jene geschäftsmäßigen Abrichtungsanstalten, mit der Blüte unserer weiblichen Jugend.“ Wir selbst wollen hier nicht wiederholen, was wir während früherer Jahre in Büchern und Zeitschriften darüber veröffentlichen, obschon wir keineswegs unsere Ansichten änderten. Ein ganz einseitiges Sprachen- und Sprechenlernen würde aber sicherlich die deutsche höhere Mädchenschule auf Abwege führen.

Weil nun gerade die „Ganzen“ unter den Reformern die Fertigkeit im Sprechen als die Hauptsache des fremdsprachlichen Unterrichts hinstellen, so scheint der neue Curs aus diesem Grunde für die weiblichen Bildungsanstalten nicht unerhebliche Bedenken in sich zu tragen. Zutreffend führt Dr. Kurt Schäfer im Schulprogramm der Unterrichtsanstalten des Klosters St. Johannis zu Hamburg, Ostern 1892, Seite 12 aus, dass die intellectuelle Potenz des weiblichen Geschlechtes weniger, wie schon Flashar bemerkt hat, in der Form des logischen Denkens, als in einer mehr instinctiven Apperception der Dinge und ihrer Verhältnisse zu einander liege. Infolgedessen werden viele Mädchen leicht ohne intensive Anstrengung ihrer Geisteskräfte einige Fertigkeit im Sprechen erlangen und würden so mühelos den Anforderungen im fremdsprachlichen Unterrichte ge-

nügen. Jedoch die auf vorwiegend imitativem und reproductivem Wege angeeigneten Kenntnisse werden nicht in lebendige Kraft umgesetzt. Der Besitz solcher Kenntnisse ist nach Paulsen (Ethik) das charakteristische Merkmal der Halbbildung. Halbbildung ist aber der gefährlichste Feind der Mädchenschule. Tout ce qu'il y a de plus dangereux pour la femme, c'est la demi-science, sagt Dupanloup, und Eduard von Hartmann glaubt die „höhere Töchterbildung“ Halbbildung der schlimmsten Art nennen zu dürfen. Wer möchte es als Mädchenschulpädagog da mit seinem Gewissen verantworten, einer Methode unbedingt das Wort zu reden, die vielleicht gar Oberflächlichkeit, Unsicherheit und Verschwommenheit in den Sprachen erzeugt — die viel erreichen will, ohne den Kindern recht ernste geistige Arbeit zuzumuthen, bei welcher diese „spielend lernen sollen“?

Es ist eine falsche Art und Weise und zielt gewiss nicht auf Charakterbildung ab, den Lernenden alles zubereitet vorzusetzen, um nicht einen drastischeren Ausdruck zu gebrauchen, und sie, wie ein Kind am Gängelband, über jeden Stein auf dem Wege ängstlich hinwegzuheben. Gerade beim neuen Curs würde aber den Lehrern und Lehrerinnen, die trotzdem wieder zu förmlichen Maîtres oder Maîtresses de langues herabgedrückt werden möchten, eine derartige beständige Anspannung aller Kräfte, Unermüdlichkeit und Geduld vornehmlich schwerfälligen Kindern gegenüber zugemuthet, dass wir nicht ohne Grund bezweifeln, ob schon deshalb auf die Länge der Zeit, wenn alles wieder seinen ruhigen Gang geht, eine solche Methode der erfinderischen Selbstthätigkeit sich überall bewährt. Gegenwärtig macht das Herz die Reformer beredt, und Lust und Liebe sind die Fittiche zu ihren großen Thaten. Aber der schlafende Homer und die Epigonenweisheit? — —

Fassen wir zum Schluss das Ergebnis unserer Erörterungen zusammen, so sind diejenigen Übelstände, gegen welche die Reformer bis an die Zähne gewaffnet zu Felde ziehen, in der vollentwickelten höheren Mädchenschule nicht oder erheblich weniger vorhanden, wozu wir namentlich die „grauenvolle Aussprache“ rechnen. Ist demnach die Reformbewegung auf dem fremdsprachlichen Gebiete dieser Schulgattung von nicht so ausschlaggebender Bedeutung, wie vielleicht anderswo, so soll die höhere Mädchenschule sich keineswegs ganz ablehnend verhalten, sondern, wie wir bereits oben andeuteten, „alles prüfen und das Beste behalten.“ Ein unbedingtes Einlenken jedoch in den Curs der ganz extremen Reformer könnte unsere Schule, trotz redlichsten Strebens, dem kaum abgewälzten Vorwurf der Halbbildung

von neuem aussetzen! Auch schickt und passt sich eines nicht für alle! Glücklicherweise ist die Töchterschule die Schule der Individualität, und an Überfluss von Reglements leiden wir nicht. Das ist ein großer Vortheil auch für die neusprachlichen Methoden. Die Volksstämme und ihre Spracheigenthümlichkeiten, das Auffassungsvermögen der Schülerinnen, Groß- und Kleinstadt und mancher andere Umstand werden stets dabei mitsprechen müssen.

Die Lehrbücher für den fremdsprachlichen Unterricht, welche im besonderen den höheren Mädchenschulen dienen wollen, schießen neuerdings gar üppig ins Kraut. Natürlich meint auch hier ein jeder Verfasser, mit seinem Lehrgang den kürzesten, mühelosesten Weg zum weitesten Ziele entdeckt zu haben. Es ist aber mit diesen Büchern und Methoden, wie mit den Ringen in Lessings Nathan. Ihren Wert erkennen wir an ihren Früchten und Erfolgen. Ob Ploetz-Kares oder dessen Widerpart Ohlert, ob Viëtor-Dörr, Bierbaum u. s. w., derjenige besitzt den wahren Ring, welcher die besten Ergebnisse aufweisen wird. Am Ende aller Enden bleibt der Lehrer selbst die beste Methode. Wir brauchen zwar nicht zu warten, bis sich „der Steine Kräfte bei Kindes-Kindeskindern äußern“, aber eine Reihe von Jahren mag es immerhin dauern, bevor auf ausreichende Erfahrungen gestützte Schlüsse zu ziehen sind. Wissen und Kunst des Lehrers werden von vornherein manchen Irrthum unmöglich machen. Jedoch bei Methoden pflegt immer „Probiren über Studiren“ zu gehen.

Stoffauswahl und Stoffanordnung für den Geschichtsunterricht in Schulen.

Von ***H. Weigand**-Northeim.*

Stoffauswahl und Stoffanordnung für den Geschichtsunterricht in Schulen müssen, ganz allgemein gesagt, zweckentsprechend sein; denn sie sind vereint mit der Methode die einzigen Factoren, die die Erreichung des Zweckes ermöglichen. Die Methode allein, und wäre sie die vorzüglichste, kann den Zweck nicht erreichen; sie wird nur mangelhafte Bilder zeichnen, wenn Stoffauswahl und Stoffanordnung das Ihre nicht geleistet haben. Was also zu irgend einer Zeit wesentlicher Factor der Geschichte war, das darf bei der Stoffauswahl nicht unberücksichtigt bleiben und muss bei der Anordnung die richtige Stelle erhalten, wenn es Hauptzweck des Geschichtsunterrichtes ist*), darzustellen, wie all das geworden ist, was da ist; wie das Leben, das uns umflutet und in dem wir selbst eine Welle sind, im Ganzen und in seinen Theilen entstanden ist, und wo diese Wellen hintreiben, wenn sie ihrem gegenwärtigen Laufe folgen.

Dies wurde allerdings schon oft gesagt, und doch sind wir von der Verwirklichung noch weit entfernt. Die Aufgabe ist schwer: ihre Lösung fordert ebensowol ein bedeutendes historisches Wissen, als einen echt pädagogischen Blick; aber beides findet sich nur selten in einer Person vereinigt. Die Historiker von Fach sind selten Pädagogen und noch seltener Schulpädagogen, und die Pädagogen von Fach sind selten in dem Maße Historiker, dass sie in der weitschichtigen Literatur alles das zur Hand haben, was zur Erreichung des Zweckes erforderlich ist.

Hätten wir erst ein Buch, das mit historischer Treue, in classischem Stile und nach pädagogischen Gesichtspunkten eine Auswahl aller in Schulen zu behandelnden Geschichtsstoffe böte, ein Buch, das, wie die Bibel im Religionsunterrichte, gewissermaßen ein Canon

---

*) Siehe Pædagogium XV. Jahrgang 6. Heft S. 377.

für den Geschichtsunterricht wäre, so wären wir dem Ziele bedeutend näher gerückt, und die rein pädagogischen Arbeiten: die engere Auswahl für eine bestimmte Schulart, die Anordnung für die einzelnen Schulclassen und die methodische Behandlung würden zielbewusster und geschickter ausgeführt werden, als dies leider bis jetzt noch der Fall ist. Die pädagogischen Richtlinien für die Stoffauswahl und Stoffanordnung zu einem solchen Buche zu ziehen, soll darum vornehmlichste Aufgabe dieser Arbeit sein.

Nach dem Umfange der Geschichte unterscheiden wir für Schulen schlechthin zwei Kreise, die wir als Welt- und Volksgeschichte bezeichnen. In einem Gleichnis geredet, ist die Weltgeschichte der Strom und sind die Geschichten der Völker und Völkerschaften die Neben- und Zuflüsse, die in diesen Strom münden und einen Theil seines Seins ausmachen. Wie aber die Summe aller Neben- und Zuflüsse noch nicht den Strom selbst ausmacht, so bildet auch die Summe aller Volksgeschichten noch nicht die Weltgeschichte als solche. Und doch sind unsere bekannten sogenannten Welt- oder Universalgeschichten scheinbar in dieser Voraussetzung geschrieben. Nehmen wir die erste beste zur Hand, so finden wir einen oder einige Schöpfungsberichte, eine mehr oder weniger übersichtliche Darstellung der Geschichte der älteren orientalischen Völker, die Geschichte der Griechen und Römer etwas ausführlicher, endlich die Geschichte der europäischen Völker, synchronistisch geordnet, in breiterem Rahmen. Da aber bei diesen vermeintlichen Volksgeschichten einzelne Personen, vornehmlich regierende Fürsten, und Kriege den breitesten Raum einnehmen, während das, was man gewöhnlich Culturgeschichte nennt, wenn's gut geht, am Ende einer größeren Periode in zusammenfassender Weise ein Plätzchen findet, so sind auch diese Welt- oder Universalgeschichten im letzten Grunde nichts anderes als Fürsten- und Kriegsgeschichten mit culturhistorischen Anhängseln, aber keine Geschichte der Menschheit, wenn wir letztere als organisches Ganzes betrachten.

Allerdings hat der Universalhistoriker seinen Stoff den verschiedenen Volksgeschichten zu entnehmen, aber nicht um eine Compilation, sondern um ein einheitliches Werk daraus zu bilden; seine Arbeit ist mit dem Sammeln und Kürzen der Volksgeschichten nicht beendet, sondern beginnt erst eigentlich, wenn dieses abgeschlossen ist. Was würde man wol dazu sagen, wenn jemand auf den Einfall käme, die Geschichte einer Anzahl der bedeutendsten Burgen, Dörfer, Städte eines Landes, sei es chronologisch oder synchronistisch ge-

ordnet, als Geschichte dieses Landes gelten lassen zu wollen? Man würde sein Unterfangen thöricht nennen, obgleich ein gründliches Studium solcher Monographien sehr förderlich ist. Nicht im Sammeln, obgleich solches oft mit großer Mühe verbunden ist und viel Zeit erfordert, sondern im Sichten und organischen Verarbeiten besteht die Hauptarbeit des Historikers, des Universalhistorikers ebensowol wie des Specialhistorikers.

Für den Historiker von Fach, den Politiker, den Staatsmann kann eine Sammlung der Geschichten der bedeutendsten Völker der Erde, einzeln in sich abgeschlossen, oder ein Werk, das vom vergleichenden historischen Standpunkt aus geschrieben ist, bei genügender Gründlichkeit großen Wert haben; aber für den Schüler, sei er Gymnasial- oder Volksschüler, ist es fast wertlos. Was nützt es dem Schüler, wenn er die Irrfahrten und Thaten aller mythischen und historischen Helden der Erde, die Lebensschicksale aller bedeutenden Kaiser und Könige der Welt, den Gang aller Kriege und Schlachten mit allen dabei vorkommenden Namen und Zahlen verfolgen kann, wenn er genau weiß, welcher Kaiser oder König in irgend einem Lande zu derselben Zeit regierte, als dieser oder jener Fürst in seinem Vaterlande auf dem Throne saß, oder mit welchem Ereignis seiner Heimatsgeschichte ein bedeutsames politisches Ereignis eines anderen Landes zusammenfällt, wenn diese Personen und Ereignisse für den wirklichen Fortgang der Weltgeschichte sonst bedeutungslos sind? In solchen Dingen liegt doch wahrlich nicht der Geist der Geschichte! Warum soll der Schüler überhaupt die Geschichten aller Culturvölker kennen lernen? Etwa deshalb, weil diese Völker Steine zum Baue der Menschheit geliefert haben? Das hieße doch oft um eines Steines willen eine Menge Schutt mit aufladen, was weder nöthig noch nützlich ist. Nicht Völkergeschichten, sondern Weltgeschichte, d. h. hier Geschichte der Menschheit ist das höchste Ziel für den Geschichtsunterricht in Schulen, und dazu liefert jedes Volk nicht mehr und nicht weniger als gerade die Steine, die es auch in Wirklichkeit zu diesem Baue geliefert hat; alles übrige bleibt unbeachtet zur Seite liegen.

Die Menschheit und ihre Völker haben sich im ganzen und besonderen im Laufe der Jahrtausende und Jahrhunderte aus einem Zustande der Uncultur und Roheit zu einem solchen der Cultur und Bildung erhoben. Dabei sind die einzelnen Völker und Völkerschaften nach Maßgabe ihrer Naturanlage, ihres Landes, ihrer politischen Eigenthümlichkeiten, ihrer Lebensschicksale u. s. w. mehr oder

weniger gefördert worden und demgemäß auf eine höhere oder niedere Stufe gelangt, so dass noch jetzt fast alle Staffeln der Leiter von der niedrigsten bis zur höchsten besetzt sind und wir unter Umständen den Culturgrad, den einst das herrschende Volk der Erde einnahm, auch noch in der Gegenwart an einem sonst unbedeutendem Volk gewahren und beobachten können. Diesen Gang, den die Menschheit und ihre Völker im Laufe der Jahrtausende und Jahrhunderte in Wirklichkeit gemacht hat, der Jugend in der kurzen Spanne Zeit, die sie in der Schule zubringt, in Bildern an ihrem geistigen Auge vorüber zu führen, ist Aufgabe des Geschichtsunterrichts in Schulen, geschehe dies nun, wie in höheren Schulen, im weiteren Rahmen der Weltgeschichte oder, wie in niederen Schulen, im engeren Rahmen der Volksgeschichte.

Also nicht die Geschichte der Staatsactionen der Babylonier, Assyrer, Juden, Griechen, Römer, Germanen u. s. w., sondern die Geschichte der Landwirtschaft und des Bauernstandes, des Handwerks und der Industrie, des Handels und des Verkehrs, des Cultus und des Clerus, der Kriege und der Staatsformen, des Ritterthums und der Städte, der Gerichtsbarkeit und der Verwaltung, der Erfindungen und Entdeckungen, und wie die Culturfactoren alle heißen mögen, müssen die Steine zum Baue der Weltgeschichte und auch der Volksgeschichten für Schulen liefern; anders bekommen wir weder eine Volksgeschichte noch eine Weltgeschichte, sondern immer wieder politische Geschichten mit culturhistorischen Anhängseln. Nicht, wie weit ein kühner Eroberer die Grenzen seines Reiches zog, sondern wie weit ein Volk und die Menschheit den Befehl ihres Schöpfers: „Erfüllet die Erde und machet sie euch unterthan,“ zu befolgen wussten, ist das Wissenswerteste für die Jugend unserer Zeit. — Dass bei solcher Weise auch einzelne Personen, sei deren Platz nun auf dem Throne oder an der Spitze des Heeres, in der Studirstube oder in der Werkstatt gewesen, ebenso auch Kriege nicht vergessen werden dürfen, ist so selbstverständlich wie diese selbst sind.

Versetzen wir uns nun im Geiste in die Werkstatt eines Schulhistorikers und verfolgen wir ihn bei seiner Arbeit, so werden wir, ähnlich wie beim Logiker, eine dreifache Thätigkeit gewahren müssen: das Meditiren, Abstrahiren und Combiniren, oder Sammeln, Sondern und Bilden.

Die erste Arbeit wäre also das Sammeln, das Sammeln der Elemente. Am besten würde der Historiker dabei von der Gegenwart ausgehen, derart, dass er sich das bunt bewegte Leben der

Gegenwart in seine Elemente zerlegte, diese nach ihrer Wichtigkeit ordnete und einzeln bis zu ihrem Ursprung verfolgte. Auf diese Weise würde er die Genesis und das Wachsthum aller Culturfactoren auf die naturgemäßeste Weise erkennen und zugleich einsehen, wann und wo ein neuer Factor wirkend in der Geschichte aufgetreten ist. Gleichzeitig würde er dabei auch gewahren, dass einzelne Factoren in der Geschichte auftauchen, sich eine Zeitlang auf der Bildfläche halten und dann wieder verschwinden, während andere dauernd Gegenstand der Geschichte sind. Diese letzteren müssten als besonders bedeutsam immer in erster Linie Berücksichtigung finden, während die ersteren unter Umständen ein geringeres Interesse heischen. Der erste Anfang mancher Factoren, und vielleicht gerade der wichtigsten, wird dabei so weit ins graue Alterthum zurückreichen, oder sonst wie verschleiert sein, dass der Historiker nur schwer seinen wahren Zustand erkennen kann. In solchen Fällen findet die Mythe und Sage, die Dichtung und philosophische Betrachtung ihre Anwendung.

Die Geschichte der Völker und Völkerschaften verhält sich zur Geschichte der Menschheit wie die Neben- und Zuflüsse zum Strom: ihr Lauf ist kürzer, ihr Bett schmäler, ihre Anlage in engeren Grenzen als die der Weltgeschichte gehalten und ihre Betrachtung darum auch verhältnismäßig leichter und in kürzerer Zeit zu bewerkstelligen. Wo also Zeit und andere Umstände die genauere Betrachtung des Stromes nicht gestatten, wie dies überall da, wo die Kinder mit dem 14. bis 15. Lebensjahre aus der Schule entlassen werden, der Fall ist, da ziehen wir gern die genauere Betrachtung des Neben- bezw. Zuflusses vor.

Bei der Herstellung der Volksgeschichte wird der Historiker ganz analog den oben angestellten Betrachtungen vorgehen müssen: den heimischen Fluss bezw. Bach in seinen Quellen aufsuchen, diese betrachten und ihrem Laufe durch die heimatlichen Gauen folgen, bis er in den Strom mündet. Hier angekommen, lassen wir uns auch ferner noch von der heimischen Welle tragen, so dass die Ereignisse und Zustände des eigenen Vaterlandes unserem Auge stets am deutlichsten erscheinen, werfen aber bei der Weiterfahrt unsere Blicke auch weiter seitwärts, um andere, besonders hoch gehende Wellen, die Einfluss auf uns haben, zu beachten, ohne deshalb aber den Strom in seiner ganzen Breite und Tiefe erforschen zu wollen.

In Bezug auf Volksschulen sei dabei noch einmal betont, dass dazu alle diejenigen Schulen zu rechnen sind, die ihre Schüler durchschnittlich mit dem 14. bis 15. Lebensjahre entlassen; denn diese

Anstalten haben weder Zeit noch Grund, weiter gehenden Anforderungen zu genügen. Der Name der Anstalt und die sociale Stellung der Eltern der Schulkinder macht eine Schule noch lange nicht zu einer gehobenen, das thut nur die Einrichtung, die, die Eigenthümlichkeit der Kindesseele berücksichtigend, bei genügender Zeit und mit hinreichenden Mitteln die Kinder zu höheren Zielen zu führen vermag, als dies die Volksschule bei der knapp zugemessenen Zeit und den geringeren Mitteln kann. Wenn wir bedenken, wie groß die Zahl der verschiedenen Schuleinrichtungen von der einclassigen Halbtagsschule bis zur achtclassigen Bürgerschule innerhalb des Rahmens der Volksschule ist, und wie verschiedenartig darum auch deren Leistungen sein müssen, so dürften wir weniger leicht geneigt sein, eine Anstalt zu einer höheren Schule zu rechnen, selbst dann, wenn sie, wie etwa eine vier- bis fünfclassige sogenannte „höhere Töchterschule“ oder eine preußische Mittelschule in einigen Stunden wöchentlich die Elemente einer fremden Sprache lehrt. Diese Thatsache kann nicht oft genug hervorgehoben werden, da der moderne Kastengeist, der selbst die Schule nicht verschont, sich gar zu gern über die breite Schicht, die man Volk nennt, erhebt. Gerade in Preußen ist infolge der neueren Schulgesetzgebung, besonders seit Erlass des sogenannten Volksschulentlastungsgesetzes, das Wehen dieses Geistes recht fühlbar geworden.

Angesichts einer nach hier dargelegten Grundsätzen erfolgten Stoffauswahl möchte aber mancher fragen und klagen: „Wo nehmen wir Zeit her, besonders in der Volksschule, die so entstehenden Stoffmassen zu bewältigen? Schon jetzt klagt man in Lehrer- und Behördenkreisen, dass nicht allein kurze Zeit nach der Schulentlassung, besonders bei den ins Militär eintretenden Recruten, sich eine bedauerliche Unkenntnis der Großthaten, die unser Heer in dem letzten Kriege vollbracht habe, zeige, sondern dass schon während der Schulzeit die geschichtlichen Kenntnisse, welche die Schule zu übermitteln habe, nicht genügend haften, und sieht das Grundübel, an welchem der Geschichtsunterricht in der Schule, besonders der Volksschule kranke, in einer gewaltigen Stoffüberbürdung.“ —

Freilich, wer sich die gebräuchlichen Leitfäden und Lehrbücher für den Geschichtsunterricht und die nach ihnen gearbeiteten Lehrpläne ansieht, und dabei bedenkt, dass die jungen Lehrer zum größten Theile auch nach solchen Büchern unterrichtet worden sind und in der Regel ohne Selbstkritik Jahre lang diesem Beispiele folgen, der wird sich über die Erfolglosigkeit eines solchen Unterrichts ganz

gewiss nicht wundern. Wenn man aber anderseits bedenkt, welche Stoffmengen der belletristischen Literatur gerade von denselben Schülern, die sich im Geschichtsunterricht recht träge zeigen, gierig verschlungen werden, so könnte uns schon allein diese Thatsache belehren, dass die Stoffmenge nicht allein die Schuld an der Erfolglosigkeit unseres Unterrichts trägt. Nicht der Umfang, sondern die Weise, nicht die Quantität, sondern die Qualität ist der Eigenart des kindlichen Geistes zuwider. Mit Allgemeinheiten, wie „Rudolf von Habsburg war ein edler Fürst" — „Nach dem dreißigjährigen Kriege war Deutschland eine Wüstenei" — „Durch fremde Einflüsse erhielt unser Vaterland nach den Befreiungskriegen eine Staatseinrichtung, die zu nichts nütze war", — wird allerdings nichts erreicht. Damit verleidet man Kindern nur eine Sache, der sie sonst mit Interesse folgen. Allgemeinheiten stumpfen ab, tödten das Interesse, während das Detail belebt, die Phantasie anregt, wissbegierig und scharfsinnig macht.

Da haben wir auch zugleich die Lösung auf der Hand, warum von unserem Unterrichte überhaupt so wenig hängen bleibt, warum so viel vergessen wird und nach dem Austritt aus der Schule kein Verlangen nach Befestigung und Erweiterung dessen, was dort an der Seele vorbeiging, sich zeigt; wir bewegen uns zu viel in Allgemeinheiten und gehen zu wenig ins Detail; wir ertheilen unseren Unterricht nicht sinnlich genug; wir belehren zu viel und lassen zu wenig erleben. Und das gilt nicht blos vom Geschichtsunterricht. Was aber des Kindes Eigenthum werden soll, kann ihm nur aus der lebendigen Erfahrung heraus klar gemacht werden. — Diese Wahrheit muss besonders bei der Darstellung der ausgewählten Stoffe berücksichtigt werden.

Die Klage über zu große Stoffmassen, die zu bewältigen seien, darf aber trotzdem für manche Schulverhältnisse nicht als unbegründet zurückgewiesen werden. Zu dem Sammeln muss darum nothwendig das Sichten und Sondern des Stoffes treten. — Erfordert nun das Sammeln vornehmlich den Historiker, so muss hingegen bei dem Sondern der Pädagoge in den Vordergrund treten. „Die Geschichte muss wahr sein", sagt der Historiker, und der Pägagoge fügt hinzu: „Aber man muss nicht alles sagen, was wahr ist." Der Historiker stellt das Object, die Sache, der Pädagoge das Subject, die Person in den Vordergrund; jenes Augenmerk ist darum hauptsächlich auf den Stoff, dieses dagegen auf die Methode gerichtet. Der Historiker wird bei aller beabsichtigten Objectivität leicht in die Gefahr

der Parteilichkeit kommen, besonders wird der Specialist leicht an die Grenze kommen, die dem Historiker zwischen Objectivität und Subjectivität gezogen ist; denn er muss sich in sein Specialfach vertiefen, ja geradezu verlieben, um sich den Scharfblick des Forschers und die Wärme der fesselnden Darstellung, die sein Werk beide fordert, zu ermöglichen; er wird darum auch in seiner einseitigen Weise — das Wort hier ohne allen Tadel — manches in rosigerem Lichte sehen und in breiterem Rahmen darstellen, als der schon höher stehende Universalist, der viele Strahlen in einem Punkte fassen muss, bei aller Gründlichkeit thun würde.

Nicht so der Pädagoge. Ihn als solchen dürfen alle Parteien der Erde nicht kümmern; für ihn darf's nur einen Gegenstand geben, der sein vollstes Interesse fordert: das Kind. Was des Kindes Wol erheischt, das muss sein Denken und Fühlen, sein Wollen und Handeln in erster Linie leiten; alles andere darf erst in zweiter Linie stehen. Alle Fächer des Wissens und Könnens sind ihm darum auch nie um ihrer selbst willen, sondern um des Kindes willen da und werden nur insoweit berücksichtigt, als sie Stoff zur Ausbildung des Kindes liefern. „Im jugendlichen Alter wenigstens soll der Mensch die Welt und das Menschenleben möglichst objectiv, die Wahrheit ungefälscht aufnehmen, seine Kräfte voll entwickeln und seinen Geist mit allem Allgemeinmenschlichen bereichern. Darum muss auch jede politische Abrichtung, jede einseitige Beeinflussung des Denkens vom socialen, politischen und confessionellen Standpunkt aus vermieden werden. Die Jugend bringt dem socialen, politischen und confessionellen Zelotismus nothwendig gar kein Verständnis entgegen, oder fühlt sich dadurch gar abgestoßen und ins entgegengesetzte Lager gedrängt. Jemand, der Parteischulen für nöthig hält und Parteipolitik als nothwendiges Element des Schulunterrichtes betrachtet, darf sich auch nicht beschweren, wenn von anderer Seite gleichfalls mit allen Mitteln an der Auseinanderzerrung des nationalen und humanen Bildungswesens gearbeitet wird und so das allgemeinste Gut eines Volkes und der Menschheit nur noch als parteilich gestempelte Ware auf den Markt kommt.“

„Der Geschichtsunterricht kann und soll aber nicht in der Weise als Vorbereitung zur Theilnahme an den Aufgaben des öffentlichen Lebens dienen, dass er in systematischer oder auf eine bestimmte Gesinnung hinzielender Weise für dasselbe vorbereitet; er hat vielmehr zu dem fraglichen Zwecke lediglich diejenigen Kenntnisse zu übermitteln, die zur späteren Theilnahme am öffentlichen Leben be-

fähigen und die Neigung zu dieser Theilnahme vor allem zu entwickeln.“ *)

Besehen wir uns hiernach die neuesten schulhistorischen Erscheinungen Deutschlands, die infolge der wolgemeinten Kaiserlichen Ordre vom 1. Mai 1889 entstanden sind, und deren Zahl Legion zu werden droht, so fällt uns zuerst die große Verschiedenheit in der Stoffauswahl und Stoffanordnung auf. Da ist eine Serie, die enthält Bücher für evangelische, katholische, confessionell gemischte Schulen und Bücher, die in ihren Ausführungen keiner Confession oder Religion Anstoß geben wollen. In einer anderen Serie sind Bücher, die Bilder aus der alten und neuen Geschichte aller beachtenswerten Culturvölker, solche, die nur Bilder aus der deutschen, solche, die nur Bilder aus der brandenburgisch-preußischen und endlich solche, die nur Bilder aus der brandenburgisch-preußischen Geschichte vom Großen Kurfürsten ab enthalten. Eine dritte Serie unterscheidet Vor- und Hauptcursus und zeigt große Verschiedenartigkeit in beiden, sowol in Bezug auf den Inhalt als auch in Bezug auf den Umfang. Eine vierte Serie will besonders die Culturgeschichte berücksichtigen und gibt neben anderen Biographien auch solche von Goethe und Schiller, als ob diese allein im Stande wären, dem Buche den culturhistorischen Stempel aufzudrücken. Eine fünfte Serie endlich macht Unterschiede in der Anordnung des Stoffes, indem sie Bücher mit progressivem, oder mit ganz oder theilweise regressivem Gang enthält. Und alle diese Bücher sind nach Aussage ihrer Titelblätter oder Vorreden für die Hand der Kinder in Volks- und Bürgerschulen bestimmt.

Welches ist nun der Grund dieser weitgehenden Verschiedenheit? Offenbar zuerst der, dass der Zweck des Geschichtsunterrichts überhaupt und die Ziele der einzelnen Schularten im besonderen von den Autoren nicht deutlich erkannt sind. Wo aber der Selbstzweck einer Sache nicht erkannt ist, da ist man eben leicht geneigt, einer herrschenden religiösen, politischen oder socialen Strömung oder sonstigen Eingebungen, die mit der Pädagogik absolut nichts zu thun haben, Folge zu leisten.

Dem vierten und fünften Theile der zweiten Serie sei hier noch eine kurze Betrachtung gewidmet: Das gegenwärtige Deutschland gliedert sich infolge seiner geschichtlichen Entwickelung in eine Anzahl kleinerer und größerer Länder, die innerhalb des Reichsrahmens ein eigenes Staatsleben führen und eine Specialgeschichte

*) Resolution einer Versammlung deutscher Historiker in München, Ostern 1893.

haben, die seiner Zeit von der Reichsgeschichte abzweigt und wieder einmündet. Am wichtigsten für das gegenwärtige Deutschland ist die Geschichte des brandenburgisch-preußischen Staates geworden. Diese Wichtigkeit hat aber zu bedauerlichem Irrthum Anlass gegeben, nämlich brandenburgisch-preußisch und deutsch als identisch zu betrachten, oder Preußen gar über Deutschland zu setzen. Das ist eine Verirrung, die sich früher oder später an unserem nationalen Leben empfindlich rächen könnte. Die brandenburgisch-preußische Geschichte ist ein Theil und zwar ein hervorragender Theil der deutschen Geschichte, aber doch immerhin nur ein Theil; sie über die deutsche Geschichte setzen, hieße dem Theil den Vorzug vor dem Ganzen geben, was weder recht noch klug ist. Würden die übrigen Bundesstaaten die Consequenzen aus diesem Vorgehen ziehen, so würde die Reichsgeschichte bald illusorisch für die Schulen werden und die Staatengeschichten an ihre Stelle treten, was auf die Dauer sicher nicht zum Heile des kaum geeinten Deutschland geschehen könnte. Und die übrigen, kleineren Staaten würden bei solch einseitigem Vorgehen immer noch ein größeres pädagogisches Recht für sich haben als der Großstaat Preußen, weil sich bei ihnen Heimatsgeschichte und Geschichte des engeren Vaterlandes viel eher deckt, als dies bei einer brandenburgisch-preußischen Gesammtgeschichte für die einzelnen Provinzen der Fall ist; denn was z. B. für den Ostpreußen und Brandenburger Heimatsgeschichte ist, ist's für den Hannoveraner und Rheinländer noch lange nicht. Darum gelte auch hier: Nicht was uns trennt, sondern was uns eint, das Culturelle trete in den Vordergrund; geschieht es, so werden alle zersetzenden Machinationen ganz von selbst verschwinden.

Stets den pädagogischen Zweck im Auge, wird sich dann der Schulhistoriker auch nach anderen Seiten vor Verirrungen zu wahren wissen und alles, was rein wissenschaftlichen, speciell fachwissenschaftlichen und lediglich antiquarischen Charakter trägt, ausscheiden. Nicht Gelehrte, Künstler, Kaufleute, Techniker, Handwerker, Landwirte, Raritätensammler, sondern Menschen soll die Schule bilden, auch durch den Geschichtsunterricht, und demgemäß auch hier die breiteste Grundlage des Wissens und Könnens schaffen, so dass dem Schüler im späteren Leben nichts vorkommt, das nicht sein Fundament in der Schulerziehung findet, ohne dass die Schule Fachschule gewesen ist.

Endlich darf im Hinblick auf die bisher geübte Weise der Personencultus eine bedeutende Einschränkung erfahren, ohne dass

deshalb der historischen und nationalen Ausbildung unserer Jugend ein Abbruch geschehen würde. Dass z. B. Fürsten wie Karl der Große, Heinrich I., Otto I., Heinrich IV., Friedrich Barbarossa, der Große Kurfürst, Friedrich der Große, Wilhelm I. und der regierende Kaiser in einer deutschen Geschichte nicht fehlen dürfen, ist so selbstverständlich wie etwas. Selbst die Jugendgeschichte eines Heinrich IV. und Friedrich des Großen möchten wir um ihrer erziehlichen Momente willen nicht missen; aber deshalb, weil einige Fürsten besonderes historisches und pädagogisches Interesse heischen, alle, die auf dem Throne gesessen haben, im Unterrichte vorführen wollen, hieße doch Zweckmäßiges und Unzweckmäßiges miteinander verwechseln.

Des Beneke'schen Wortes: „Die Geschichte ist ein Studium für Männer, weniger für Jünglinge und am wenigsten für Knaben“ eingedenk, wird der Schulhistoriker auch schließlich dem Sein vor dem Werden den Vorzug geben und überall nicht das Werdende, sondern das Gewordene zur Anschauung bieten; denn der Knabe, selbst noch schwankend, will etwas Festes haben, das ihm Halt gewähren soll. Den reiferen Knaben interessiren wol die Institutionen der constitutionellen Monarchie, aber nicht die Verfassungskämpfe, wol die Ergebnisse eines großen Krieges, aber nicht die diplomatischen Friedensverhandlungen.

Wird nach diesen Richtlinien die Sonderung bei der engeren Stoffauswahl vorgenommen, so schrumpft einmal die vermeintliche Übermenge des Stoffes um ein Bedeutendes zusammen, und zum anderen wird manches abfällige und skeptische Urtheil über den Wert und Erfolg des Geschichtsunterrichts in Schulen hinfällig werden

Der Erfolg des Geschichtsunterrichts, ebenso wie jedes anderen Unterrichts wird aber außer der Stoffauswahl auch wesentlich durch die Stoffanordnung bedingt. Wie wird diese sich nun gruppiren müssen? Um einzelne Personen in Biographien, wie sie bisher beliebt war? Das ist nach allem bisher Gesagten wol kaum zu erwarten. Nicht einzelne Personen, sondern Ideen sind die Träger der Geschichte, und die herrschende Idee muss darum auch der Mittelpunkt sein, um den sich das Leben einer Epoche gruppirt und zu dem die einzelnen Factoren nähere oder entferntere Beziehung haben. Damit soll nicht bestritten werden, dass einzelne historische Personen ein so deutliches Abbild ihrer Zeit geben, dass sie als Repräsentanten derselben gelten können, so z. B. in der deutschen Geschichte Armin, Karl der Große, Friedrich der Große; aber diese Personen sind so selten, dass

wir nicht für jede Idee eine passende als Repräsentanten finden würden, und die Anordnung erhält trotzdem etwas so Steifes und Gezwungenes, dass man schon um der Natürlichkeit willen eher geneigt wird, sich gegen als für diese Weise zu erklären. Darum werde nicht eine Person, sondern die herrschende Idee der Mittelpunkt einer Epoche.

Ein zeitliches Nebeneinanderstellen der Geschichte aller Factoren zeigt, dass auch das Menschen- und Völkerleben bald höhere Wellen schlägt, bald einen ruhigeren Lauf verfolgt, so dass die Zahl und Stärke der wirkenden Kräfte in der Geschichte im Laufe der Jahre bald größer, bald geringer ist. Diese Erscheinung muss die Grundlage zu einer Periodologie der Geschichte geben, indem das Thal zwischen je zwei Wellenbergen den Einschnitt zwischen je zwei Perioden bezeichnet. Dabei zeigt sich, dass bald die Landwirtschaft und bald das Gewerbe, bald das Ritterthum und bald die Städte, bald das kirchliche und bald das politische Leben in den Vordergrund tritt und einer Zeit ihre Eigenthümlichkeit und darum auch mit Recht den Namen gibt. So würden beispielsweise für die deutsche Geschichte folgende Perioden entstehen:

1. Das nationale Heidenthum.
2. Kampf zwischen Heidenthum und Christenthum.
3. Die Lehensherrschaft.
4. Kampf zwischen Kaisern und Päpsten.
5. Die Kreuzzüge.
6. Das Faustrecht.
7. Die Reformation.
8. Der dreißigjährige Krieg.
9. Die Kleinstaaterei und unumschränkte Fürstenmacht.
10. Das Zeitalter Friedrichs des Großen.
11. Die Knechtschaft.
12. Das Ringen nach Freiheit und nationaler Einigkeit.
13. Das neue Reich.

Innerhalb der einzelnen Perioden ist dem Autor schon größere Freiheit in der Anordnung zu gestatten, weil sich der Lehrer nie ganz nach dem Buche wird richten können; aber ob er die Theile als Ganzes erschaut, ob ihm das Pragma, das durch alle die verschiedenen Handlungen geht, klar geworden ist, das muss sich in der Anordnung zeigen und zwar nicht in losem Raisonnement zwischen den einzelnen Abschnitten, sondern in der That. Der Schulhistoriker darf kein Schulmeister sein wollen; er darf nicht den Standpunkt

eines Classenlehrers einnehmen, sonst hat er seinen Beruf verfehlt; sein Werk muss vielmehr so beschaffen sein, dass es für vielerlei ähnliche Verhältnisse passt, muss Volks- oder Weltgeschichte sein; das übrige muss er dem Lehrer überlassen.

Der Lehrer wird sich innerhalb der einzelnen Perioden nicht ganz nach dem Buche richten. Das Buch generalisirt, der Lehrer muss specialisiren; seine Grundsätze heißen: Vom Nahen zum Entfernten — Vom Bekannten zum Unbekannten. Was die engste Heimat: der Wohnort, der Gau, bietet, das stellt er in den Vordergrund, was die Provinz, das Vaterland bietet, diesem links und rechts, näher und ferner zur Seite, und was die weite Welt sonst noch Interessantes bietet, je nach der Wichtigkeit sichtbarer oder verdeckter in den Hintergrund seines Gemäldes. Ja selbst im Gange der Weltgeschichte möchten wir ähnlich verfahren wissen. Wenn auch die Weltgeschichte ihren Anfangspunkt in entlegenere Zeiten rückt und darum ihr Lauf länger ist, wenn sie auch weiter zur Seite und tiefer auf den Grund blicken lässt; wenn sie überhaupt die Thatsachen von erhabenerem Standpunkte aus betrachtet, so wird im Schulunterrichte doch von da ab, wo der heimische Fluss in den Strom mündet, der Beschauer sich naturgemäß am besten von der heimischen Welle tragen und von hier aus die Bilder seinem Auge erscheinen lassen, also auch vom Nahen zum Entfernten gehen.

An dieser Stelle möge des Eingreifens des deutschen Kaisers in den Gang des Geschichtsunterrichts in Deutschland gedacht werden. Zum ersten Male nahm der Kaiser Gelegenheit seine Ansichten über den Geschichtsunterricht auszusprechen, als er gelegentlich eines Aufenthaltes in Hannover die Vertreter der Universität Göttingen empfing: „Ich glaube, dass gerade durch das Studium der Geschichte das Volk eingeführt werden kann in die Elemente, aus denen seine Entstehung und seine Kraft sich aufgebaut haben. Je mehr und eifriger und eingehender die Geschichte dem Volke eingeprägt wird, desto sicherer wird es Verständnis für seine Lage gewinnen und dadurch in einheitlicher Weise zu großartigem Handeln und Denken erzogen werden,“ sagte der Kaiser damals. Zum anderen Male berührte der Kaiser bei der Eröffnung der „Conferenz zur Berathung von Fragen über das höhere Schulwesen,“ wo er mehrere Unterrichtsfächer einer Kritik unterzog, die Geschichte und äußerte sich über sie und das Deutsche unter anderem so: „Es fehlt vor allem an der nationalen Basis. Wir müssen als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen; wir sollen nationale junge Deutsche

erziehen und nicht junge Griechen und Römer." — „Fangen wir erst einmal bei uns zu Hause an. Erst wenn wir in den verschiedenen Kammern und Stuben Bescheid wissen, dann können wir ins Museum gehen und uns auch dort umsehen. Aber vor allen Dingen müssen wir in der vaterländischen Geschichte Bescheid wissen." — „Warum tauchen so viele unklare, confuse Weltverbesserer auf? Weil die jungen Leute nicht wissen, wie unsere Zustände entstanden sind." Das sind Worte so schön und treffend, so klar und zielbewusst, wie sie nur ein Mann, der voll und ganz von dem Werte eines wahren Geschichtsunterrichts überzeugt ist, sprechen kann. Ihrem Werte und ihrer Bedeutung wird auch durch die folgenden Worte, die der Kaiser zum Schluss besagter Conferenz sprach, nichts genommen: „Bisher hat der Weg, wenn Ich so sagen soll, von den Thermopylen über Cannä nach Rossbach und Vionville geführt; Ich führe die Jugend von Sedan und Gravelotte über Leuthen und Rossbach zurück nach Mantinea und nach den Thermophylen. Ich glaube, das ist der richtige Weg, und den müssen wir mit unserer Jugend wandeln."*)

Das glauben wir auch und können darum kaum verstehen, wie man eingedenk der vorigen Worte in diesen letzteren einen Grund für einen regressiven Gang im Geschichtsunterrichte oder aus allen Reden des Kaisers einen erneuten Antrieb zum Personencultus und zu einseitiger Pflege der politischen Geschichte hat finden können. Es liegt in diesen Worten nichts anderes als ein erneuter Hinweis auf die hier schon mehrmals wiederholten alten pädagogischen Regeln: Vom Nahen zum Entfernten — Vom Bekannten zum Unbekannten — ohne deren Beachtung eben ein für allemal alles Dociren über die Köpfe der Kinder hinaus geht; „Denn wer die Heimat nicht versteht, die er sieht, wie will der die Fremde verstehen, die er nicht sieht?" Müssen wir aber darum aus der Gegenwart in die Vergangenheit, von der deutschen zur römischen und griechischen Geschichte in regressivem Gange gehen? Mit nichten! Die Geschichte ist eine Reihe von Thatsachen, die wie Grund und Folge, Ursache und Wirkung voneinander abhängen und die darum auch am naturgemäßesten und besten in der Reihenfolge betrachtet werden, wie sie verlaufen sind. „Aber die Heimatsgeschichte und die heimatlichen Verhältnisse der Gegenwart müssen die Ausgangspunkte zu Fernerliegendem bilden,

*) Die oben erwähnte Cabinets-Ordre vom 1. Mai 1889 enthält nichts, woraus eine andere als die hier dargelegte Meinung könnte gefolgert werden.

und auf sie muss zur Erläuterung und Belebung des Fernerliegenden immer wieder zurückgegriffen werden, wenn der Geschichtsunterricht wahrhaft bildenden Wert erlangen soll; denn es lässt den Knaben kalt, wenn ihm von olympischen Spielen oder mittelalterlichen Turnieren erzählt wird, sofern nicht aus seiner eigenen Anschauung von Volksfesten der Heimat ihm Apperceptionshilfen entgegenkommen.“ *) Das ist die Sache, um die es sich dreht, und auf die von einsichtsvollen Pädagogen und Männern des Lebens schon so oft hingewiesen worden ist, dass man kaum begreifen kann, warum diese Hinweise bis jetzt noch so wenig Beachtung gefunden haben.

Wie hat nun der Lehrer ein Buch, das nach den hier dargelegten Grundsätzen den Stoff zusammenstellt, zu gebrauchen? Antwort: Mit Auswahl. Das Buch enthält alles, was für die betreffende Schulgattung geboten werden kann und darf, enthält Volksgeschichte oder Weltgeschichte; der Lehrer wählt daraus, was für seine Schulart, bezw. Classe am besten passt; denn nur er allein kann dies genau wissen. So wird z. B. in entlegenen Dörfern die Geschichte des Städtewesens, des Handels, der Gewerbe und Industrie beschränkt, dagegen die Geschichte des Bauernstandes und des Ackerbaues bevorzugt werden können, während in größeren Städten das Umgekehrte der Fall sein mag. Ebenso wird in Gegenden, wo nur eine Confession vorhanden ist, die Geschichte dieser Confession in den Vordergrund und die der anderen mehr zurücktreten können, ohne deshalb das eine oder das andere höher oder niedriger in den Augen der Kinder erscheinen zu lassen. Dies Verfahren trägt zugleich dazu bei, den immerhin reichen Stoff für weniger günstige Schulverhältnisse noch nach vernünftigen Grundsätzen zu verringern. — Die zweite Antwort ist: Der Lehrer soll das Buch ergänzen; er soll dazu thun, was den Bildern in den Augen der Kinder Lebensfrische und den Reiz der Beschaulichkeit gibt: die Localfarbe, Licht und Schatten, wie sie die heimatlichen Auen, Berge, Wälder, Städte, Dörfer, Kirchen, Klöster, Höfe und Denkmäler aller Art zeigen.

Wird sich nun das Vaterland bei solchem Unterrichte, wo das engste politische Band, die Gemeinde, der Gau, oft so scharf in den Vordergrund und das weitere Vaterland, Kaiser und Reich, nur im Hintergrunde erscheinen, schlechter stehen als bei der bisher geübten Weise, wo die Biographien der Fürsten und die Kriegsläufe den einzigen Stoff bildeten? Wir glauben es nicht. Wer die Heimat recht

*) Siehe Pædagogium XV. Jahrgang 6. Heft S. 386.

liebt, die ein kleines Beet ist in dem großen Reichsgarten, der liebt auch den ganzen Garten und den Gärtner, der ihn hegt und pflegt, schützt und schirmt. Es ist gerade so wie in ähnlichen religiösen Dingen, wo es heißt: „So jemand spricht, ich liebe Gott, und hasset seinen Bruder, der ist ein Lügner; denn wie kann er Gott lieben, den er nicht siehet, wenn er seinen Bruder nicht liebt, den er siehet?"

Verstehen wir unsere Muttersprache?

Von J. Gillhoff-Parchim.

In unserm Leben und Verkehr, in unserer Wohnung und Kleidung, allüberall, auf Schritt und Tritt und zu jeder Stunde begegnen wir den sichtbaren Zeugnissen und den lebendigen Überlieferungen der Vergangenheit. Das Alte ragt hinein in die Gegenwart und allerorten schauen von den Gesimsen die Gebilde vergangener Jahrhunderte hinein in das Alltagsleben unserer neuen und neuesten Zeit.

Wenn so das Alte auf allen unsern Lebensgebieten in der Stille fortwirkt und die Gegenwart mit mehr oder minder sichtbaren Fäden an die Vergangenheit knüpft, wie sollte es dann nicht in unserer Sprache gleich also sein? Wol hat sie vielen Neuerungen Einlass gewährt, aber sie bleiben auf der Oberfläche; wol hat sie Fremdwörter zu Tausenden aufgenommen, aber sie bleiben einer organischen Eingliederung unfähig und vermögen nicht, neue Wortfamilien zu bilden; isolirt und unfruchtbar gleichen sie dürren Pfählen im Waldesgrün. Unserer Sprache wohnt ein starker conservativer Zug inne, trotzdem sie von jeher Freizügigkeit gewährte und keinerlei Heimatsnachweis verlangte. Aber wir sind uns ihrer Alterthümlichkeiten nicht mehr bewusst, wir fühlen und empfinden sie nicht mehr als solche. Wir können auch gar nicht bei jedem einzelnen Worte Halt machen und uns auf seine eigentliche Bedeutung besinnen. „Und gleichwie ein Rechenmeister", sagt Leibniz, „der keine Zahl schreiben wollte, deren Gehalt er nicht zugleich bedächte und gleichsam an den Fingern abzählte, wie man die Uhr zählet, nimmer mit der Rechnung fertig werden würde: also wenn man im Reden und auch selbst in Gedanken kein Wort sprechen wollte, ohne sich ein eigentliches Bildnis von dessen Bedeutung zu machen, würde man überaus langsam sprechen oder vielmehr verstummen müssen, auch den Lauf der Gedanken nothwendig hemmen und also im Reden und Denken nicht weit kommen." Die hier betonte Nothwendigkeit des Hinwegeilens über das einzelne Wort hat das Bewusstsein von der Bedeutung der-

selben meistens vergessen gemacht. Die Wörter sind uns von Kind auf zu lediglich conventiellen Zeichen für bestimmte Begriffe geworden. Dazu kommt ein anderes. Der Lautkörper des einzelnen Wortes ist, wie die Sprachgeschichte zeigt, starken Wandlungen unterworfen. In ähnlicher Weise ist auch die Bedeutung des einzelnen Wortes dank der Weiterentwickelung des öffentlichen und des privaten Lebens langsamem, aber stetem Wechsel unterworfen, so dass wir hier eine Art Seelenwanderung auf sprachlichem Gebiet vor uns haben. Diese bald leiser bald deutlicher sichtbaren Verschiebungen in der Function der Wörter gehören zu den interessantesten Erscheinungen im Leben der Sprache, sie greifen auch am tiefsten in das innere Wesen der Sprache ein. An sich liegt ja nichts näher, als z. B. einem mittelhochdeutschen Wort, das uns aus unserer jetzigen Sprache bekannt und geläufig ist, dieselbe Function beizulegen, die wir jetzt mit demselben zu verbinden pflegen. Die Folge aber wäre, dass wir in unzähligen Fällen das Mittelhochdeutsche falsch verstehen oder ein im ganzen total verschobenes Bild jener Sprachperiode erlangen würden. Es wäre ungefähr dasselbe, als wenn wir uns einen Truppenführer Karls des Großen in moderner Lieutenantsuniform vorstellten, und ebenso unhistorisch als Ebers' altegyptische Pastophoren, die den Jesuiten von heute gleichen.

So mögen denn einige Beispiele folgen und den Satz erhärten, dass wir weit davon entfernt sind, unsere eigene Muttersprache zu verstehen, so wunderlich die Behauptung auch klingen mag.

Wer denkt heute noch bei lehren an geleise? Und doch stammen beide vom gotischen laisjan = lehren, anweisen, auf die Spur, ins Geleise bringen. Der Wechsel von s und r ist uns eben nicht mehr geläufig, trotzdem wir ihm öfter begegnen, sonst würden wir auch bei los an verlieren denken, bei genesen an nähren. Wer fühlt noch das Fremdland aus elend heraus? Die Bedeutung dieses Wortes ist derart verallgemeinert, dass nichts mehr an das ursprüngliche Concretum erinnert. Bei friedhof denken wir auch nicht mehr an den als Schutzort, Asyl für Schutzbedürftige eingefriedigten Raum um die Kirche, obgleich einfriedigen und einfriedigung noch klar und deutlich den eigentlichen Sinn wahren. Die Formen gestalt, stall und stuhl erinnern uns nicht mehr an stellen, und das Particip-Substantiv gift hat sich als das gegebene nur noch in der Zusammensetzung mitgift und in der allitterirenden Formel gift und gabe erhalten, im übrigen ist die Function verengert. Der Schulmathematik haben wir es zu verdanken, dass mit dem Wort würfel die kubische Gestalt untrenn-

bar für unsere Vorstellung verbunden ist. Das eine Merkmal beherrscht das Wort so überwiegend, dass wir uns erst förmlich besinnen müssen, bis wir zu werfen kommen. Dass berg den bergenden bedeutet, ist uns ebenfalls nicht mehr bewusst (auch burg gehört hierher), sonst würden wir auch wissen, dass herberge ursprünglich der Ort ist, da das heer geborgen wird; genau so steht es mit helm, dem hehlenden.

Wer denkt heutigentags noch bei geländer und gelände an lehnen, bei acht an verachten, bei ding an dingen, bei büttel an entbieten, bei schänden an schinden, bei ereignen an auge? Wer fühlt noch getreide als Abstammung von tragen? Getrëgede ist das, was getragen wird, als Kleidung oder Ertrag des Bodens. Das Wort ist entstanden durch Ausfall des g. Diesem lautlichen Vorgange begegnen wir auch in teidinc (narrenteiding) aus tegedinc, davon unser verteidigen stammt. Hierher gehört auch betätigen, ein Lieblingswort Goethes, das auch jetzt noch eine große Rolle spielt. Es wird volksetymologisch von that abgeleitet, stammt aber von betagedingen, beteidingen, beteidigen und ging aus der letzten Form in betädigen über, ebenso wie maidchen in mädchen, bis es schließlich als bethätigen in eine neue Bahn geriet. Auch das oben erwähnte dienen ist hierher zu stellen. Es ist ebenfalls eine Zusammenziehung, entstanden durch Ausfall des g in degenen (? D. R.), das von dem Worte degen stammt, welch letztere Form uns noch in der Verbindung ein wackrer Degen geläufig ist, wenn wir auch längst gewohnt sind, bei Anwendung dieser Formel an die Waffe zu denken. Ursprünglich war der Degen gleichbedeutend mit „Sohn“ oder „Erzeugter“. Später aber kam der Begriff „Mann“ hinzu und schließlich der „Gefolgsmann“, der da im Dienst eines Edlen steht. Das Wort degenen hieß demnach soviel als „Gefolgschaft leisten“, „Dienste thun“, „im Heer eines Fürsten dienen“, und von dieser Specialbedeutung leitet sich die neuhochdeutsche Verallgemeinerung her.

Einen bekannten Wasserbehälter nennen wir eimer, ein anderes Werkstück des Böttchers zuber. Wer aber ahnt heute noch, dass die beiden Wörter geschaffen wurden, um den Gegensatz in der Construction dieser Geräte auszudrücken? Zuibar heißt mit zwei Griffen versehen und steht somit in Gegensatz zu dem eingriffigen eimbar; bar gehört zu bërn = tragen und findet sich noch im niederdeutschen bören = tragen, heben, sowie im hochdeutschen bahre. Außer dem Fachgelehrten denkt heute kein Mensch mehr an die Zusammengehörigkeit von zunft und ziemen, vergnügen und genug, schilling und schellen,

geselle und saal. (Giselljo: der mit einem andern in demselben Saal, in demselben Zimmer schläft oder wohnt; gi, unser ge, ist collectivische Vorsilbe.) — Unserm anrüchigen dumm sehen wir längst seine alte Bedeutung „jung, unerfahren, naiv“ nicht mehr an; Parzival war tump, eh er aus dem Walde von Soltane kam. Übel vermerken, fast einer Beleidigung gleich achten würden wir es, bei marschall an pferdeknecht zu denken, und doch ist jener etymologisch nicht besser und nicht schlechter denn dieser. Dass der Friedrich in seiner letzten Silbe dem gänserich und wegerich gleicht, ist unserm Sprachgefühl längst nicht mehr gegenwärtig: rich, gotisch reiks, heißt als Substantiv Machthaber, Herrscher, als Adjectiv steht es also gleich mächtig, gewaltig und Friedrich heißt „im Frieden mächtig“; Heinrich aus Heimrich „in der Heimat mächtig“; dann ist der wegerich gleichsam der König unter dem Kraut am Wege, der gänserich ebenso der Gänsekönig.

Ein hübsches Gesicht! Zu Anfang dieses Jahrhunderts galt hübsch noch als ein Wort, das sich allenthalben in der Literatur sehen lassen konnte; jetzt ist es aus der bessern Schriftsprache wol vollständig geschwunden. Es ist seiner Bildung nach eine Nebenform zu höfisch, hübesch, in den Lautleib ist ein anderer geistiger Inhalt gefahren und das Wort ist fade und matt geworden.

Ein frecher Mensch! Die ursprüngliche Bedeutung „unverzagt, muthig, kühn“ ist gewichen und wird nur noch vereinzelt von den Mundarten gewahrt: Als vor einigen Jahren ein mecklenburgischer Forstmann von einem Wilddiebe geschossen wurde und, obgleich schwer verletzt, doch noch die Anzeige zu erstatten vermochte, erzählte mir dies ein Bauer mit dem rühmenden Zusatze: „Ja, sin Arm wir taunicht schaten, äwer süß wir hei noch ganz frech.“ Eine ähnliche Verschiebung, ungleich bekannter, begegnet uns in gemein und niederträchtig, die in Niederdeutschland noch vielfach und durchaus im lobenden Sinne auf die Herablassung der Vornehmen bezogen werden. — Der schalk, der „knechtisch, Arges denkende“ hat ebenfalls mit dem neuhochdeutschen schalkhaft nichts mehr gemein. Ebenso ist seit dem Mittelalter die scherzhafte Bedeutung aus schimpf völlig entflohen, nur in der Formel schimpf und glimpf hat sie sich noch erhalten, wie denn überhaupt fest eingebürgerte Reime und allitterirende Formeln noch am besten die alte Bedeutung wahren.

Binden, band, gebunden — die binde, das band, das bund —, was lehren die Vocalreihen? Dies, dass die gesetzmäßige Darstellung des Vocalismus den Schlüssel liefert zum Verständnis zahlloser dunkler

Formen und zur Feststellung verloren gegangener Glieder einer Vocalreihe. Die Wörter hand, hinde, hund sind einander so nahe verwandt, wie band, binde, bund. Alle drei entstammen der nämlichen Wurzel, und nach und nach erst hat der Gesammtbegriff sich in die jetzt so grundverschiedenen Bedeutungen verzweigt. Wie band, binde, bund von binden, so stammt hand, hinde, hund von dem verloren gegangenen Zeitwort hindan. Wäre dies Wort auf uns gekommen, so würde es jetzt hinden lauten und genau so conjugirt werden wie binden, also: ich hinde, ich hand, gehunden. Hindan bedeutete soviel wie „packen, greifen“. Darnach erklären sich hand und hund sofort als das packende, greifende Glied bezw. Thier. Hinde hat wie bund passive Bedeutung gewonnen, die hinde ist also das gepackte Thier, das Jagdthier im leidenden Sinne, im Lauf der Jahrhunderte hat sich der Begriff verengert und bezeichnet seit langer Zeit nur noch den weiblichen Hirsch.

Zum Schluss gedenken wir noch des Wortes wirtschaft. Wir pflegen damit den Haushalt in seinem ganzen Umfange zu bezeichnen, specialisiren den Begriff auch auf die Gastwirtschaft und verwenden es schließlich als Ausruf, wenn wir die Bedienung im Gasthause meinen. Früher stand das Wort aber in der Bedeutung von gastmal: „und er lud sie zu einer grozen wirtscaft.“ —

Angesichts solcher Thatsachen ist es eine eigenthümliche und auffallende Erscheinung, dass Wörter, welche in ihrer Grundbedeutung nicht mehr verstanden wurden, umgebildet und so aufs neue mundgerecht gemacht wurden, selbst wenn der blühendste Unsinn daraus entsprießen mochte. So ist aus dem moltwurf ein maulwurf entstanden, obgleich der Name das Thier bezeichnete, welches die molte, niederdeutsch mull, d. h. den lockern Boden, den Staub auswirft. Sinfluot, sintfluot ist in sündflut umgewandelt (sin, sins- immerwährend, groß). Hier hat die neue Form doch wenigstens noch einen Sinn, während wir in dem mit demselben sin zusammengesetzten singrün ein „in der That sinnloses sinngrün“, mit dem Substantiv sinn verbunden, herausfühlen. Sind derartige Umbildungen vereinzelt schon vor Jahrhunderten in die Schriftsprache übergegangen, wie viel mehr Assimilationsvermögen einem fremden Stoffe gegenüber wird da nicht die Mundart beweisen, der ein ungleich lebendigeres Sprachgefühl eignet denn der Schriftsprache. Das Bestreben der Mundart, unverstandene Ausdrücke umzuformen, mundgerecht und gemeinverständlich zu machen, zeigt sich besonders in ihrem Verhalten gegenüber den technischen Bezeichnungen der Heilmittel. Das Volk hat eine wolbegründete

Scheu vor dem pharmaceutischen Terminus und hält die einheimischen Bezeichnungen fest. Hin und wieder wagt sich der Volksgeist aber doch an den spröden term. techn. hinan, und dieser Kampf ist eine der fesselndsten Erscheinungen im Leben des Dialects. Er zeigt uns, dass in der That keine pharmaceutische Benennung ungestraft durch den Volksmund geht. Oft müssen wir allerdings sagen, dass die Verdeutschung in einer Weise erfolgt, welche sich zu den oben angeführten Beispielen aus der Schriftsprache ungefähr wie Tollkühnheit zu gewöhnlichem Muth verhält. Nur einige Fälle wollen wir hersetzen: hack un mack oder hack up'n dack = Gummi Tacumahacae; Feine Grete = Sem. Foeni Graeci; Ossenkrüzenplaster = Emplastrum Oxycroceum; Satt un fratt un kek dörch de Brill = Lignum Sassafrass et radix Sassaparillae; Umgewendten Napoleum = Unguentum Neapolitanum; Umgewendten Degenstif = Ugt. Digestivum; Gummijack = Lign. Guajaci. Derartige Beispiele lassen sich aus allen deutschen Mundarten zu Dutzenden belegen, vgl. die Sammlung „Volksthümliche Arzneimittelnamen“ von Dr. J. Holfert und den pharmaceutischen Kalender von Dr. E. Geißler. —

Thatsache ist also, dass wir unsere eigene Muttersprache nicht mehr verstehen. Wollen wir nun aus der Fülle der Erscheinungen den Wunsch herausziehen, dass die Kinder unserer Zeit wieder zu dem angedeuteten Verständnis der Sprache zurückkehren möchten? Keineswegs! Denn wo liegt die Grenze, das Ziel dieses Verstehens? Selbst unsere Forscher können sich dess nicht rühmen, dass sie die Sprache verstehen. Alle ihre Arbeiten schieben doch nur die Grenzen des Nichtverstandenen um einige Stationen zurück, mögen diese Stationen auch Jahrtausende der Sprachentwickelung umfassen. Kein Mensch vermag ihren Weg bis zur Anfangsstation im Frühroth des Menschenlebens auf Erden zu gehen. Unser Substantiv wolf lautet gotisch vulfs und weist auf eine deutsche Wurzel valf hin, die aber nirgends erscheint. Wie aus dem Französischen mit Zuhilfenahme seiner romanischen Schwestersprachen lateinische Formen erschlossen werden könnten, selbst wenn kein einziges Bruchstück dieser Sprache auf uns gekommen wäre, so nimmt der vergleichende Sprachforscher die dem Gotischen urverwandten Sprachen zu Hilfe, um rückwärts indogermanische Grundformen zu erschließen. Auf diese Weise gelangt er zu der Form varkas und durch Ablösung der Suffixe zu der Wurzel vark, die „zerreißen“ bedeutet. Gibt nun die gefundene Form den Urbegriff, oder lässt sie der Vermuthung Raum, dass Jahrtausende hinter ihr wieder eine andere Form (und vielleicht auch eine ver-

schobene Function) lag, von der varkas so weit entfernt ist, wie wolf von varkas? — Der Quell der Sprachbildung bleibt ewig verschlossen. Wol lässt sich eine bestimmte Zahl von Wurzeln mit Sicherheit construiren, aber die Frage nach der Entstehung der Wurzeln weist auf Regionen, in denen auch der scharfsinnigste und verwegenste Menschengeist blind umhertastet.

Für das praktische Leben der Gegenwart tragen diese Fragen nichts aus, und darum können wir, wie gesagt, nicht einmal wünschen, dass die Kinder unserer Zeit zu dem dargelegten Verständnis ihrer Sprache geführt werden. Wir stehen fest auf dem Boden der Gegenwart. Neue Verhältnisse und Beziehungen bildeten sich, neue Begriffe entstanden. Vom Einzelnen schritt der Geist fort zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstracten; an die Stelle der früheren Einfachheit und Schlichtheit traten Verwickelungen und Verwirrungen mannigfachster Art. All den fernen und verborgenen Fäden muss die Sprache nachgehen und sie klar und anschaulich darstellen. Hier entfaltet die Sprache die großartigste Kraft der Weiterentwickelung. Aus ihren Wörtern entwickelt sie neue Ableitungen, leere Formen füllt sie mit neuen Begriffen, und oft bleibt von der alten Bedeutung keine Spur mehr übrig. Sind etwa bürgerliche Tugenden solche, die da müssen verborgen bleiben, — ist dies, dass der Handwerker zünftig geworden ist, ein Beweis, dass er „Schicklichkeit und Anstand“ gelernt hat, sollen wir bei dem Marschallstab etwa an den „Stecken eines Rossbuben“ denken? — Fortwährendes Grübeln nach der Ableitung würde uns dahin führen, dass wir bald keinen einzigen Satz der lebendigen Sprache hören oder lesen könnten, ohne den lächerlichsten Missverständnissen anheimzufallen, wie in diesen Fällen, so in vielen andern. Der Functionswechsel hat sehr großen historischen Wert, aber für das praktische Leben des Individuums trägt er nichts aus, und die Klagen über das Nichtverstehen der Muttersprache haben nur theoretischen Wert.

Dennoch aber mag das Interesse sich wol einmal jenen fesselnden Vorgängen zuwenden, von denen Max Schleicher sagt, dass sie am tiefsten in das innere Wesen der Sprache eingreifen.

Eine Bemerkung zum Unterricht in der Physik.

Unter diesem Titel bringt die „Leipziger Lehrerzeitung" (Nr. 4) folgenden Aufsatz:

„Etwas Neues auf dem Gebiete der Wissenschaft ist stets mit Freuden zu begrüßen, wenn dasselbe das Product reiflicher Überlegung ist und sich somit als ein Fortschritt erweist. Leider ist aber das Neue nur zu oft blos eine Neuerung, hervorgegangen aus der Sucht nach schöpferischer Thätigkeit. Ich gehöre nicht zu denen, die ihren Mitmenschen Scheuleder anlegen und sie zu folgsamen Nachbetern machen möchten, sondern lasse jede Ansicht gelten, die vernünftig begründet werden kann und einen ganz bestimmten Standpunkt vertritt. Wie man aber den Unterricht in der Physik mit der Wärmelehre beginnen kann, verstehe ich absolut nicht. Mag man hier vom Experiment oder von der — sehr zweifelhaften — Erfahrung ausgehen, immerhin wird man ersteres nicht entbehren können, und denjenigen Lehrern, die vorzugsweise mit Kreide und Bildern experimentiren, sollte man überhaupt das Unterrichtszimmer für Physik und Chemie verschließen.

Im Sommersemester lässt sich die Constanz des Gefrierpunktes des Wassers — ein sehr einfaches Experiment — nicht zeigen, wenn man nicht Zeit und Geld durch Beschaffung und nachheriges Pulverisiren künstlichen oder natürlichen Eises verschwenden will. — Die Ausdehnung des Wassers beim Gefrieren, ein Umstand, von dem die Existenz der Erde als eines bewohnbaren Himmelskörpers abhängt, lässt sich nur im Winter zeigen. — Heute, wo so viel künstliches Eis hergestellt wird, müssen Kältemischungen vorgeführt werden, und wann kann dies am besten geschehen? Im Winter. — Die Überschmelzung, durch welche sich die Entstehung des Hagels und der Schloßen erklärt, die Verdunstungskälte, durch welche in höchst frappanter Weise auch bei ziemlich hoher Zimmertemperatur das Wasser im Kryophor zum Gefrieren gebracht wird, die Condensation der schwefligen Säure zur Flüssigkeit, ein sehr instructives Experi-

ment, was aber leider nur in wenigen Volksschulen ausgeführt werden dürfte, lassen sich nur im Winter zeigen. Und ziehen wir noch die wässerigen Lufterscheinungen in Betracht, so finden wir im Winter sämmtliche mit Ausnahme vielleicht des Hagels.

Ich mag nachdenken und mir den Kopf zerbrechen, wie ich will, immer komme ich zu der Ansicht zurück, dass man sich nur durch den Umstand habe bestimmen lassen, dass es im Sommer wärmer ist als im Winter. Würde das betreffende Capitel die gegentheilige Überschrift tragen, ohne Zweifel würde man es sofort dem Wintersemester zuweisen. Kurz: Wer den Unterricht in der Physik mit der Wärmelehre beginnt, zeigt, dass er kein Fachmann ist! Dr. Richard Schulze."

In diesem Aufsatze, den wir vollständig und genau wiedergegeben haben, soll also bewiesen werden, dass der Unterricht in der Physik nicht mit der **Wärmelehre** zu beginnen sei, also mit einem anderen Capitel, etwa mit den allgemeinen Eigenschaften der Körper, worüber sich jedoch der Herr Verfasser nicht ausspricht. Leider aber hat er auch nicht bewiesen, was er beweisen wollte, sondern das Ziel seiner Demonstration gänzlich verfehlt. Denn wenn man auch seine Argumente — die übrigens nicht durchaus unanfechtbar sind — ohne Einschränkung gelten lässt, so beweisen sie doch nichts anderes, als dass die Wärmelehre (wenigstens ihren anschaulichen Elementen nach) besser im Winter als im Sommer behandelt werden kann. Das ist aber etwas ganz anderes, als was Herr Dr. Schulze behauptet. Vermuthlich ist derselbe von der Meinung ausgegangen, dass das Schuljahr überall im Frühling beginne oder beginnen müsse, wie es in Mittel- und Norddeutschland üblich ist. Allein dies ist ein Irrthum. In Österreich z. B. beginnt das Schuljahr durchaus im Herbste; in Bayern, Baden und der Schweiz fangen die Schulen zum Theil im Frühjahre, zum Theil im Herbste ihren Cursus an. Man ersieht hieraus, dass man nicht die Jahreszeiten mit den Schulsemestern verwechseln darf, wenn man nicht zu einem Quid pro quo gelangen will, wie es hier einem Fachmanne begegnet ist. Allerdings gehört zur Methodik vor allem Sachkenntnis, aber außerdem noch manches andere, z. B. Logik und Schulkunde. Dass die Wärmelehre „im Sommersemester" weniger leicht anschaulich behandelt werden kann als „im Winter" und darum „am besten" in die letztere Jahreszeit verlegt wird, das dürfte wol noch kein Schulmann bestritten oder übersehen haben. Diejenigen Methodiker, welche mit diesem Capitel den

physikalischen Unterricht beginnen wollen — und dies aus sehr guten Gründen — setzen eben voraus, dass entweder das Wintersemester das erste Semester sei; oder dass, wo die umgekehrte Ordnung stattfindet, das erste Semester überwiegend der Naturgeschichte (besonders der Botanik), das zweite überwiegend der Physik gewidmet werde; oder endlich, dass man aus der Wärmelehre zunächst nur das behandle, was die Jahreszeit nahelegt. So viel Sachkenntnis pflegen denn doch auch Methodiker zu haben, dass der „Fachmann" ihnen nicht zu insinuiren braucht, sie wollten deshalb mit der Wärmelehre die Physik beginnen, weil es „im Sommer wärmer ist", und würden dieses Capitel sofort auf das Wintersemester verlegen, wenn es die Überschrift Kältelehre trüge. Solche Dummköpfe sind die Methodiker denn doch nicht, lieber Herr Fachmann Dr. Richard Schulze! Und Sie haben daher auch kein Recht zu bezweifeln, dass der fragliche methodische Vorschlag ein „Product reiflicher Überlegung" sei, oder anzunehmen, dass er nur aus der „Sucht nach schöpferischer Thätigkeit" entspringe. — Wenn der Lehrstand leider von allen Seiten her eine herabsetzende Kritik zu hören gewohnt ist, so sollten doch wenigstens seine eigenen Hausgenossen nicht geringschätzig über Sachen urtheilen, die mit der Berufsehre zusammenhängen.

Pädagogische Rundschau.

Zeitstimmen. Es ist ein gutes Zeichen der Zeit, dass die Gebrechen unserer höheren Cultur mehr und mehr auch von solchen Männern erkannt und öffentlich beleuchtet werden, die hierzu von Berufs wegen unmittelbaren Anlass haben. Zu den in unserem letzten Septemberhefte mitgetheilten Kundgebungen dieser Art fügen wir heute zwei neue.

a) Der gegenwärtige Rector der Wiener Universität, Professor Dr. Gustav Tschermak (hervorragender Mineralog), hielt bei seinem Amtsantritt am 26. October eine bedeutsame Rede über das Universitätsstudium. Zunächst bezeichnete er es als einen Mangel der gegenwärtigen Organisation der Universitäten, dass der Student allzu sehr in die Berufsstudien an seiner Facultät eingeschränkt werde, indem dadurch jener Zweck nicht erreicht werde, der in der Vereinigung der Wissenschaften an der einheitlichen Universität liegt. Es führe dies zu einer Einseitigkeit, welche sich mit dem vorgeschriebenen Minimum von Fachwissen begnüge und die Ausbildung für alle übrigen Zweige der menschlichen Erkenntnis für untergeordnet halte. Deshalb sei bereits wiederholt die Frage angeregt worden, ob es nicht möglich sei, den Abschluss der Studien dadurch zu vervollständigen, dass mit der fachlichen Bildung auch die Anleitung verbunden würde, Umschau zu halten im ganzen Gebiete des Wissens und Könnens, den Zusammenhang des gesammten geistigen und socialen Lebens zu verfolgen und die Fähigkeit, in demselben mitzuwirken, auf jenes höchste Niveau zu bringen, welches zu erreichen die Anlagen des Einzelnen gestatten. Der Redner erblickt einen Nachtheil darin, dass ein Element der Bildung, welches früher für unentbehrlich galt, nämlich die philosophische Vorbildung des Studenten vor dem Beginne der Fachstudien, in dem gegenwärtigen allgemeinen Studienplane fehle. Diese Unterschätzung philosophischer Bildung sei allerdings durch den Einfluss der grossen Erfolge und Errungenschaften der Naturforschung herbeigeführt worden, aber es sei in dieser Beziehung bereits ein Umschwung eingetreten, und allmählich habe sich die Überzeugung Bahn gebrochen, dass wol das frühere Verfahren, nicht aber die Ziele und Aufgaben der Philosophie die Berechtigung verlieren können. Allgemein werde der Wunsch ausgesprochen, dass die akademische Jugend, abgesehen von den Forderungen des engeren Berufes, auch für das Erfassen der allgemeinen Culturaufgaben vorbereitet und durch ein geistiges Exercitium gestärkt und gekräftigt werde, bevor dieselbe auf den Plan der Kämpfe des Lebens hinaustritt. „Und so sollte es sein," erklärte Rector Tschermak. „In allgemeinen, das Ganze der geistigen Ausbildung abschließenden Vorträgen, welche die große Gemeinde der akademischen

Bürger versammeln, die vordem getrennten Facultäten wieder verbinden, sollen jene Lehren mitgetheilt werden, welche das Wesen der menschlichen Erkenntnis beleuchten, die höchsten Errungenschaften des Denkens zur Darstellung bringen, die Culturaufgaben der Gegenwart verkünden und alles Wissen mit einem gemeinsamen Bande umschließen. Wenn es gelänge, ein solches Mittel der allgemeinen Verständigung und geistigen Erhebung den Universitätsstudien anzufügen, so könnten die günstigen Erfolge nicht ausbleiben.“

Noch nach einer andern Richtung hin hält der neue Rector eine Vervollkommnung der Universitätsstudien für wünschenswert, und zwar durch die Berücksichtigung der bildenden Kunst als eines mächtigen Factors der allgemeinen Geistesbildung. Der Redner legte dar, wie wichtig ein künstlerisch gebildeter Auffassungssinn für den Jünger der Naturwissenschaften und der Medicin, und wie nothwendig das Verständnis der nationalökonomischen Bedeutung der bildenden Künste ist. Allerdings sei in den letzten Decennien an den Universitäten sehr viel für das wissenschaftliche Studium der Kunstgeschichte und Kunstforschung geschehen; auch die Musik finde eine sorgsame Pflege, und der Rector empfahl, an allen Universitäten neben dem akademischen Gesangvereine auch Orchestervereine zu bilden, wie ein solcher bereits in Wien besteht. Aber noch eine neue und größere Veranstaltung wäre nöthig, um das Reich der bildenden Künste allen akademischen Bürgern leichter als bisher zugänglich zu machen. Es bedürfe an den Universitäten einer kundigen Anleitung zum Verständnisse der Kunst und einer allmählichen systematischen Einführung in die Gebiete derselben, also einer praktischen Kunstlehre, die als allgemein bildendes Fach betrieben werden sollte.

Rector Tschermak appellirte zum Schlusse an die Collegen, durch eine innige Verbindung der einzelnen Glieder, durch kräftiges Zusammenwirken aller Theile die große moralische Macht zu erhalten, welche in der einheitlichen Universität liegt. An die Studenten richtete er die Aufforderung, sie mögen durch Eifer und Begeisterung für die gewählten Berufsstudien, aber auch darüber hinaus durch Theilnahme an allen Veranstaltungen, die auf das Wahre und Gute, auf das Edle und Schöne gerichtet sind, immer aber durch eine möglichst harmonische Pflege aller Fähigkeiten die höchste Stufe akademischer Bildung zu erreichen suchen.

(In der That müssen diese Forderungen als berechtigt anerkannt werden, wenn die Universitäten nicht zu bloßen Conglomeraten einer Anzahl von Fachschulen [Facultäten] herabsinken, ihre organische Einheit, ihr ideales Leben und damit den Anspruch auf ihren Fortbestand in bisheriger Weise verlieren sollen. Vielleicht wäre es sonst besser, sie auch räumlich in eine Anzahl von Fachschulen zu zerlegen.)

b) Bei einer festlichen Gelegenheit hielt jüngst der berühmte Maler Professor Franz von Lenbach in München eine Rede, in welcher er u. a. auf den Rückgang der modernen Kunst (Malerei) zu sprechen kam. Lenbach erklärte es zunächst als müßiges Gerede, wenn man gegenwärtig in Deutschland von einer hohen Blüte der Kunst spreche — im Gegentheile, der Stand der Kunstübung und des Kunstverständnisses sei jetzt ein sehr niedriger im Gegensatze zu dem ununterbrochenen Aufsteigen der Wissenschaften. In der Malerei gebe sich das Übel zunächst im Verfall der Technik kund. Gerade die genialsten unter den großen alten Meistern seien stets auch die raffinirtesten

Techniker und immer bestrebt gewesen, die Technik zu vervollkommnen. Indem ihre Schüler in den Besitz der wichtigsten Kunstmittel gelangten, seien auch geringere Talente zu erfreulichen Leistungen befähigt worden. Lenbach hob den Segen einer solchen Überlieferung erprobter Kunstmethoden, deren Einfluss in Frankreich bis in die letzten Decennien wahrnehmbar sei, hervor und fuhr dann fort: „Das ist nun leider in unserer heutigen Zeit sehr anders geworden. Ein junges Geschlecht ist herangewachsen, das in pietätlosem Dünkel den großen Vorfahren nichts verdanken, aller Tradition den Rücken kehren, die Kunst von vorne anfangen will. Die Kinder einer neuen Zeit bilden sich ein, wenn sie sich an der Hand der bewunderten Meister leiten ließen, den Weg zur Wahrheit und Natur nicht zu finden, der doch nicht zu verfehlen sei, wenn man nur den Muth habe, mit Scheuklappen gegen fremde Eindrücke vor den Augen, der eigenen werten Nase nachzugehen. Nun, wie weit diese jugendlichen sonderbaren Schwärmer auf diese Weise kommen, sehen wir heute an allen Ecken und Enden. Nicht, dass es an den Talenten fehlte! Aber alle treten mit dem Anspruch auf, sogleich fertige Meister zu sein, die sich nicht dreinreden und nach überlebten Meistertheorien meistern zu lassen brauchten, da jeder das Recht habe, die Art, wie er die Natur anschaut und wiedergibt, für eine vollberechtigte, wenn nicht gar alleingiltige zu halten. Das alte einfältige Sprichwort: ‚Kein Meister fällt vom Himmel‘, wird von dieser dreisten Kunstjugend als altväterische Weisheit verlacht!“ Nach diesen mit lebhafter Zustimmung aufgenommenen Bemerkungen gab Lenbach einen sehr belehrenden Einblick in seine eigene Technik. Lenbach hält es für die Aufgabe der Akademien, dem Umsichgreifen eines schönheitsverlassenen Naturalismus entgegenzutreten, aber die Akademien seien unzweckmäßig organisirt und von der herrschenden Richtung angesteckt. Der Künstler drückte sich in dieser Beziehung über die Akademien in folgenden drastischen Worten aus: „Es wird in den meisten Fällen durch die dort bestehenden Methoden nur ein Künstlerproletariat gezüchtet, das hernach bei der ungeheuren Concurrenz elend verkümmert und statt Werke zu schaffen, die einem wahrhaften Bedürfnisse entsprechen, nur Ware liefern für die unglückseligen Kunstmärkte unserer Ausstellungen, diesen einst prunklosen, jetzt prunkvollen Bilder-Beerdigungsanstalten, und mir ist, wenn ich auf einmal 2000 Bilder sehen soll, als ob ich auf einmal 2000 Musikinstrumente hören müsste, von denen die Hälfte falsch bläst!“ Lenbach empfiehlt den Akademien, die Schüler vor allem zu einer strengen soliden Technik auszubilden und schon die Anfänger anzuhalten, Bilder im Sinne der wahren Kunst zu malen. Es müsse ferner der trostlosen Überproduction in der Kunst gesteuert und dem Unwesen der Ausstellungen ein Ende gemacht werden, die nach Lenbach's Ansicht mehr und mehr zu „Asylen für obdachlose Bilder“ geworden sind.

(Die Bemerkungen Lenbach's sind mutatis mutandis auch für andere Culturgebiete, namentlich für die Schriftstellerei, insbesondere die pädagogische, zutreffend.)

c) Hieran reihen wir noch einen Ausspruch, der zwar in anderer Richtung sich bewegt, aber für den heutigen Culturzustand ebenfalls sehr bezeichnend ist. Die mit verflossenem October in ihren zweiten Jahrgang eingetretene, vortreffliche pädagogische Wochenschrift „Il Rinnovamento Scolastico“ (redigirt von Siro Corti in Rom) bringt in einem ihrer letzten Hefte einen Artikel

von Vittorio Borla, in dem der Herr Verfasser, anknüpfend an die Thatsache des raschen Abnehmens des männlichen Volksschullehrerpersonals in Italien, eine Reihe interessanter Betrachtnngen über die Ursachen und zu gewärtigenden Folgen dieses zu ernstem Nachdenken herausfordernden Symptoms anstellt. Nachdem er zunächst die Unzulänglichkeit der Elementarlehrerbesoldnngen für die Deckung der materiellen Bedürfnisse eines gebildeten Mannes nachgewiesen und gezeigt hat, wie letzterer schon deshalb auf diesem Felde der Concurrenz des anspruchsloseren Weibes erliegen müsse, kommt Herr Borla auf die Missachtung und Geringschätznng des Standes der Volkserzieher zu sprechen, die sich in der öffentlichen Meinung seines Vaterlandes aus früheren Zeiten deshalb erhalten habe, weil die leitenden Kreise in Italien, die Regierung und das Parlament, der hohen Mission der Volksschule ohne Verständnis und mit schimpflicher Gleichgiltigkeit gegenüberständen, trotz des strahlenden Vorbildes, das der Nachbarstaat Frankreich gerade auf dem Gebiet des öffentlichen Unterrichtswesens geboten habe. Auf Cousin's Bemühungen um die materielle und sittliche Hebnng des Lehrerstandes hinweisend, sagt Verfasser:

„Wäre es wol in der italienischen Kammer einem Minister gestattet, eine solche Sprache zu führen, selbst angenommen, er hätte Muth und Gelegenheit zum Reden?

Solange es sich darum handelt zu vernehmen, dass die Lehrer Esel und ewige Winsler sind, ist alles einig; versucht aber einer ihr Elend zur Sprache zu bringen, dann will niemand mehr von ihnen hören. Dies aber hat, ich wiederhole es, seinen Grnnd darin, dass die Abgeordneten wenig durchdrungen sind von der Nützlichkeit der Schule, und dass ihnen jede Idealität fehlt.

Denn sonst wären sie überzeugt, dass es vom Standpunkt der moralischen Vervollkommnung keine wichtigere Pflicht geben kann, als die Erziehung des Volkes. Die Wissenschaft ist's, die durch ihre Entdecknngen den Fortschritt möglich macht; wenn aber die Wahrheit erstickt wird von den alten Dogmen, auf welche die privilegirten Classen jene Gewalt zn gründen vermocht haben, die sie als ihr unantastbares Recht betrachten, dann muss jeder Fortschritt Halt machen. Der Lehrer streut nnter die Nation die Samenkörner, die später Blüten und Früchte hervorbringen sollen. Und so groß ist seine Bedeutung, dass die Kirche in ihm ihren grimmigsten Rivalen erblickt. Sie reißt sich darum, die Söhne der Nation zu unterweisen, nnd sie erhebt den Anspruch, hierzu allein berechtigt zu sein. So oft eine liberale Regierung den Versnch gemacht hat, den öffentlichen Unterricht selbst in die Hand zn nehmen durch Gründung von Laienschulen, beklagte sich die Kirche darüber, behauptete, sie werde verfolgt, und schrie laut nach Lehrfreiheit, dieser Freiheit, die sie doch früher so arg verletzt hatte.

Nun zweifelt ja wol niemand daran, dass die Kirche eine feine Nase hat für das, was ihr nützen, nnd das, was ihr schaden könnte.

Und dennoch breiten sich in Italien die clericalen Schnlen in Schauder erregender, höchst bedrohlicher Weise immer mehr aus, ohne dass man des Giftes gewahr werden will, das sich unter ihrer lockenden Außenseite verbirgt. Und die Elementarlehrer sind im Verschwinden begriffen, der parlamentarische Cynismns wächst fortwährend und niemand kümmert sich darum! . . . .“

Die fortschrittlichen **preußischen Schulblätter** bekunden ihren Unmuth über den Ausfall der Ende October erfolgten **Landtagswahlen**. So schreibt die „Pr. Schlztg.“: „Die **Wahlen zum Abgeordnetenhause** sind so ausgefallen, dass für die Volksschule und ihre Lehrer nichts zu hoffen, nur zu fürchten ist. Wir hören von verschiedenen Seiten, dass auch Lehrer mehrfach den schulfeindlichen Parteien zugestimmt haben. Das ist freilich traurig. Für uns aber liegt darin die ernste Mahnung, um so fester zu stehen und um so treuer zusammen zu halten, sonst kann der Schade durch unsere Schuld noch vergrößert werden.“ In der „Päd. Ztg.“ ferner heißt es: „**Die Landtagswahlen** in Preußen sind vorüber. Das Resultat derselben ist noch trostloser, als wir erwarten mussten bei dem miserabelsten aller Wahlsysteme. Die Zahl der Freunde eines Schulgesetzes à la Zedlitz hat sich wesentlich vergrößert, und mit neuen Hoffnungen dürfen die Herren von der Rechten und dem Centrum das Bündnis vom vorigen Jahre wieder aufrichten. ‚Kein Dotationsgesetz ohne Schulgesetz!‘ werden sie vereint den Bestrebungen des Cultusministers um materielle Besserstellung der Lehrer entgegenrufen und damit jede wesentliche Verbesserung auf weitere fünf Jahre abschneiden. Das sind traurige Aussichten für die Zukunft!“ Das Blatt führt auch zwei Wahlkreise an, wo Lehrer gegen ihre candidirenden Collegen stimmten, in dem einen in großer Mehrzahl. — Die „Neue Päd. Ztg.“ (Magdeburg, Redacteur G. Helmcke) sagt: „Es will uns leider scheinen, als würde das Abgeordnetenhaus keine wesentlich andere Zusammensetzung zeigen, als die bisherige, vielleicht noch eine ungünstigere (freilich! D. R.), dank der beispiellosen Lauheit, die sich diesmal in fast allen Wahlkreisen gezeigt hat. Politische Zeitungen entschuldigen das damit, dass es diesmal an einer durchschlagenden Wahlparole gefehlt habe. Es ist das eine traurige Ausrede; die durchschlagende Wahlparole war **wol** vorhanden, sie ist nur nicht benutzt worden: Man spricht über Zölle, Steuerreformen, Militärforderungen und hält diese für durchschlagende Fragen, welche Leben in die Wahlbewegung bringen, aber die Gefahr, in welcher sich die **geistigen** Güter unserer Nation befinden, hält man für keine durchschlagende Wahlparole, obgleich man weiß, was wir in einem Zeitraum von fünf Jahren von einer conservativ-ultramontanen Mehrheit zu erwarten haben; man weiß, was erstrebt wird, es ist vieles offen ausgesprochen und eben soviel noch verschwiegen worden; auf der ganzen Linie rühren sich die schwarzen Gestalten der Nacht, die bildungsfeindlichen Elemente; von hüben und drüben reicht man sich die Hand, um schleunigst zu ernten, solange es noch geht (uns scheint, dass es erst recht anfängt. D. R.), mit unersättlicher Gier, möglichst viel. Geradezu unverständlich aber ist es, wie selbst Lehrer noch denen haben Vorspanndienste leisten können, von welchen sie seit vielen, vielen Jahren eine geradezu unwürdige Behandlung erfahren haben.“ — Uns wundert nur, wie man sich über das Geschehene noch wundern kann. Es war ja alles seit langer Zeit vorbereitet und vorauszusehen, seit einem guten Jahrzehnt so deutlich, dass keine besondere Geistesgabe dazu gehörte, um zu erkennen, wohin die Strömung ging. Das „**Wahlsystem**“ ist freilich ein schlechtes, aber nicht in **ihm** liegt das Hauptübel, sondern in den **Wählern**. Das Gros derselben ist im Verlaufe der letzten Jahrzehnte allmählich einem Geiste verfallen, der sich entweder geradezu nach der Reaction sehnt, oder ihr doch gleichgiltig entgegensieht. Und was insbesondere die

Lehrer betrifft, so lag es längst zu Tage, dass ein nicht unbedeutender Theil derselben vom allgemeinen Zeitgeiste angesteckt war, ja dass in ihrer Mitte sich ein sehr thätiges Hilfscorps der Reaction gebildet hatte, dem von der freisinnigen Mehrheit vielfache Rücksichten, ja Förderungen zutheil wurden. Es hat der letzteren oft an dem genügenden Maße von Scharfblick, Wachsamkeit, Muth und Thatkraft gefehlt, um Schwankungen und Abfall im eigenen Lager hintanzuhalten. Jetzt dürfte die Aufforderung zum Feststehen und Zusammenhalten bei denen, die ihrer bedürfen, nicht mehr viel helfen; und die Warnung vor Leistung unehrenhafter Vorspanndienste ist vergeblich bei denen, welchen der Lohn lieber ist als die Ehre. Für kurzsichtig halten wir auch die Meinung, es handle sich jetzt nur darum, „jede wesentliche Verbesserung auf weitere fünf Jahre abzuschneiden". Man wird sich auf mehr gefasst machen müssen, und vielleicht ist es, wie die Dinge nun einmal liegen, am besten, wenn die Reaction recht bald ihre Künste zur Volksbeglückung und Staatsrettung in vollen Betrieb setzt. Hindern wird sie schwerlich jemand.

Aus Posen. Auch bei uns macht sich das Bestreben breit, den Lehrerstand confessionell zu spalten und zu trennen. Die Bochumerei greift immer weiter um sich, auch hier. Ein katholischer Provinziallehrerverein mit einigen Mitgliedern hat sich im Norden der Provinz gebildet. Aus einem katholischen Zweigverein des Provinziallehrervereins kam die Forderung, es solle in die Satzungen des Provinzialvereins die Bestimmung aufgenommen werden: „Das confessionelle Bekenntnis (!) der Mitglieder des Provinzialvorstandes und die in den Vorstand des Deutschen Lehrervereins zu delegirenden Mitglieder werden durch das confessionelle Verhältnis der Mitglieder des Provinziallehrervereins bestimmt." Der Begründer dieses Antrages erklärte den Vertretern der Provinziallehrerversammlung zu Neutomischel, es genüge seinem Vereine nicht, dass katholische Mitglieder in den Vorstand gewählt werden nach dem freien Beschluss der Versammlung, sondern er verlange ausdrückliche Bestimmung, keine Gnade, sondern sein Recht. Wie klein und kleinlich muss doch das Gehirn solcher Leute beschaffen sein, die sich nicht einmal sagen können, ein Lehrerverein besteht aus Lehrern und nicht aus Katholiken, Protestanten und Juden! Doch genug, wenden wir uns zu erfreulicheren Erscheinungen! Die Tage von Neutomischel haben trotz des etwas gespannten Anfanges doch ein gutes Zeugnis dafür abgelegt, dass in allen Gauen der Provinz die Lehrerschaft sich rührt, für das Ganze arbeitet und fest zusammenhält in allem, was uns eint und groß machen kann. Der obige Antrag wurde, ohne dass die Versammlung ein Wort verlor, durch eine andere Regelung der Sache erledigt. Mehrere Redner sprachen bei Gelegenheit unter dem Beifall der Versammlung für einheitliche Ziele und Bestrebungen. In der Hauptversammlung hörten wir einen woldurchdachten Vortrag über die Fortbildung der nachschulpflichtigen Jugend. Der ideale Zug des Vortrages wurde auch in dem folgenden von einem katholischen Collegen aufgenommen und ins Praktische übersetzt: „Der allgemeine deutsche Lehrerverein und die katholischen Collegen." Letzteren wies der Vortragende nach, wie grundlos und schädlich Sonderbestrebungen der katholischen Lehrer seien, und er warnte aus innerster Überzeugung vor solchem Treiben. Dabei stellte er sich ganz auf katholischen Boden. Er be-

rührte auch den 8. Deutschen Lehrertag als einen Grund, den die katholischen Lehrer für ihren Austritt aus dem Deutschen Lehrerverein angeben. Er vertrat dabei den einfach richtigen Standpunkt: Wer mit den Ausführungen irgend eines Redners nicht einverstanden ist, kann ja seine eigene Meinung trotzdem behalten oder sie besonders geltend machen. Mehrere katholische Collegen erklärten dem Redner ihr Einverständnis und beglückwünschten ihn zu seinem Vortrage, der allseitigen reichen Beifall erntete und demnächst in der Posener Lehrerzeitung abgedruckt wird. Mögen immerhin Thoren sich um eine besondere, mit dem Krummstabe verzierte Fahne scharen, mag sonst auch noch manches hier nicht befriedigen, das können wir sagen: Posen hat sich in den letzten Jahren in seinem Vereinsleben und damit in seinem Zusammenschluss zum Ganzen ganz bedeutend gehoben; die Posener Lehrer haben in ihrer letzten Provinzialversammlung und auch in früheren gezeigt, dass sie bewusst mitarbeiten, nicht als Menschen, denen man alles entgegenbringen muss, sondern als solche, die auch selbständig hervortreten, wenn sie irgend etwas für recht erkannt haben. Dies sei denen gesagt, die da meinen: „Was kann aus der Polakei Gutes kommen?" Alte Leute haben mir erzählt, dass in ihrer Jugendzeit, als sie die Schafe hüteten, der Wolf ihnen oft ein Stück aus der Herde geholt hat. Doch das ist vorbei. Heute heult hier kein Wolf mehr. Und ihre Verwandten, die Hunde, die hier bellen, nun — die bellen wo anders auch. — Unsere inneren Schulverhältnisse, auf die ich mit Ihrer Erlaubnis später einmal zu sprechen kommen werde, sind wol auch deshalb nicht so traurig, weil auf unsere Provinz das vielberufene Gesetz gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Schulräthe keine Anwendung findet.

Aus dem Großherzogthum Baden. (Mitte October.) Das neue Schulgesetz bürgert sich stetig ein; unter vielem Guten hat es auch seine Gebrechen, die mit der Zeit beseitigt werden müssen. An einem derselben wird, wie wir hoffen, der nächste Landtag schon einen operativen Eingriff machen. Die Sache betrifft die gesetzliche Festlegung eines Minimal- und Maximalgehaltes, sowie die Pensionirung der Lehrer in denjenigen Städten, welche der Städteordnung unterstehen. Diese Stadtlehrer erhalten — mit Ausnahme derjenigen in Pforzheim (vergl. „Pædagogium" XV. S. 732!) — von den Städten, aus eigener Initiative hervorgegangen, einen bedeutenden Zuschuss zu ihren staatlichen Besoldungen aus städtischen Mitteln, weil die Stadtvorstände einsahen, dass es unmöglich war, mit dem staatlichen Gehaltsbetrag bei den bescheidensten Ansprüchen ans Leben in einer größeren Stadt auszukommen. Diese Zuschüsse sind jedoch widerruflich und kommen bei Pensionirungen nicht in Betracht, während alle übrigen Beamten des Staates ihre Pension von dem zuletzt bezogenen Einkommen berechnet erhalten. Diese Inconsequenz zu beseitigen, ist eine der Aufgaben des nächsten Landtages, der aus Billig- und Gerechtigkeitsgründen sich nicht ablehnend dagegen verhalten wird. Der thatkräftige, wackere Obmann des Lehrervereins hat bereits zu diesem Zwecke eine Petition ausgearbeitet, welche die lebhafteste Zustimmung der betr. Stadtlehrer erfuhr und bei dem demnächstigen Zusammentritt des Landtages eingereicht werden soll. Da der Staat gleichsam seine Beamten — die Lehrer — einer Stadt überlässt, die Städte weiterhin größere Privilegien in Hinsicht auf

die Lehrer durch das neue Schulgesetz erhielten, so ist es nur eine logische Folge, dass die Städte auch ein materielles Opfer zu bringen nicht scheuen dürfen. Was die Festlegung des Gehaltes der Stadtlehrer betrifft, so ist diese nur eine berechtigte Forderung; geschähe sie nicht, so wären die Besoldungsverhältnisse jeweils dem herrschenden Gutdünken einer wechselnden Stadtbehörde unterworfen; wozu dieser Modus führen würde, ist gar nicht abzusehen, weshalb die gesetzliche Festlegung des Gehaltes unbedingt gefordert werden muss. Auch in Bezug auf die Vorbildung der Lehrer werden vom Vereinsvorstande Schritte dahin geschehen, dass die Vorbildung der Lehrer in einer Mittelschule erfolge und das Seminar in eine reine Fachschule umgewandelt werde. (Als Übergangsstadium wird die Reife für Obersecunda verlangt werden.) Ferner verlangen die Lehrer Fachaufsicht und Beseitigung der Theologen aus den Seminarien und Schulaufsichtsstellen. — Da mit der bekannten „Peitsche“, die in den ultramontanen und conservativ-pietistischen Blättern bisher tüchtig über die Lehrer geschwungen wurde, bei den Lehrern nichts auszurichten war, so versucht man es jetzt mit dem beliebten „Zuckerbrot“, um von schulfeindlicher Seite durch Gründung confessioneller Lehrervereine einen Keil in die im „Allg. bad. Volksschullehrer-Verein“ geeinte Lehrerschaft zu treiben und das alte Wort „divide et impera“ zu bethätigen. Alle zuckersüßen Versuche blieben aber bisher — zur Ehre des badischen Lehrerstandes sei dies gesagt — im großen und ganzen erfolglos. Ein ultramontanes Blättchen, der „Bruchsaler Bote“, schrieb sogar, dass die Gründung eines katholischen Lehrervereins selbst von der staatlichen Oberbehörde gern gesehen werde. Wenn nun auch etwas ultramontane Luft im Oberschulrathe und Ministerium weht, ist doch bei dieser Behauptung des clericalen Kaplansblattes nur der Wunsch der Vater des Gedankens. Merkwürdigerweise ist es gerade eine verschwindend kleine Minderheit protestantisch-pietistischer Lehrer, die ihre Stellung nicht begreift und, wie schon seit Jahren, sich an den pietistisch-conservativen „Religionsconferenzen“ betheiligt. Da diese „Hallelujabrüder“ größtentheils in Karlsruhe und Umgebung angestellt sind, so wäre es von ihnen nur charakter- und ehrenvoll, wenn sie ihre gutdotirten Stellen an der confessionell-gemischten Schule aufgeben würden und sich an rein protestantische Schulen des Landes (bezw. Landschulstellen) versetzen ließen. Doch, wo diese consequente Forderung auftritt, da schweigen ihre Flöten und das himmlische Manna wird unzureichend befunden.

Der Ausfall der Landtagswahlen hat sich für die Nationalliberalen nicht günstig gestaltet; eine fast gleiche Zahl Ultramontaner wird sich im Landtage einfinden; gleichwol ist eine liberale Majorität im Verein mit den Freisinnigen gesichert, so dass für die nächste Zeit keine Beeinträchtigung der liberalen Errungenschaften auf dem Schulgebiete zu befürchten ist. Der Wahlaufruf der Nationalliberalen enthielt in Bezug auf die Schule folgende Stelle: . . . „Die Aufrechthaltung der confessionell-gemischten Schulen unter der ausschließlichen Leitung des Staates halten wir für unsere wichtigste und bedeutsamste politische Aufgabe.“ (Wir erkennen dankbar diese schulfreundliche Gesinnung an, vermissen aber mit Bedauern einen Hinweis auf die Entfernung des theologischen Elements aus den Lehrerbildungsanstalten und aus den Reihen der Schulaufsichtsbeamten; ebenso schweigt der Aufruf über die Reformation des Lehrerbildungswesens. Die liberale Partei hatte Decennien lang die Führung des

politischen Lebens in Händen, und die Lehrer verdanken ihr viel; gleichwol trifft sie der Vorwurf, dass sie, namentlich in letzter Zeit, zu nachsichtig gegen die Anmaßungen der Clericalen war und ihnen indirect zu großen Einfluss gestattete, besonders dass sie nicht gegen die Verwendung von Theologen zu Aufsichtsbeamten im Schulwesen energisch auftrat.) — Die freisinnige Partei verlangte in ihrem Aufruf: „Erhaltung der gemischten Schule; Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichts und der Lehrmittel; allgemeine Einführung gewerblicher Fortbildungs- und Fachschulen; Hebung der Volksschule, insbesondere durch Reform des Lehrerbildungswesens, durch consequente Durchführung der Fachaufsicht und zeitgemäße Ausgestaltung des Lehrplanes; Unterweisung der Schüler in den Grundzügen der Reichs-, Staats- und Gemeindeverfassung." Hoffen wir, dass der neue Landtag segensvoll für Schule und Lehrer wirken werde.

Zum Schlusse wollen wir noch einige erfreuliche Mittheilungen anfügen: Mit Beginn des Wintersemesters sind in die Reihe der Vorlesungen an der „Technischen Hochschule" (Polytechnikum) zu Karlsruhe auch „Vorlesungen über Pädagogik" eingefügt worden. Mit denselben werden erläuternde und praktisch anleitende pädagogische Übungen — besonders für Lehrer an Mittelschulen — verbunden. Diese Vorlesungen hat im Auftrage des Ministeriums Herr Oberschulrath Dr. v. Sallwürk übernommen. Hiermit hat das Ministerium einen überaus glücklichen Griff gethan, und wird die Errichtung eines Lehrstuhles für Pädagogik äußerst dankbar empfunden. Zu bedauern ist, dass nur ein verhältnismäßig kleiner Theil (die Karlsruher Lehrer) zu den Füßen des vortrefflichen Schulmannes, auf den wir Badener mit berechtigtem Stolze blicken, sitzen kann.

Auch in Freiburg ist eine analoge Maßnahme erfolgt: Professor Zürn am dortigen Gymnasium hat einen Lehrauftrag für Pädagogik an der Universität erhalten. Für diese zeitgemäßen Thaten gebürt dem Ministerium der beste Dank der Schulwelt.

Die zum Besten der Lehrerwitwen, Lehrerwaisen und nothleidenden Lehrer 1881 gegründete Lehrer-Actien-Druckerei und Verlag „Concordia" in Bühl hielt am 22. October ihre 12. Generalversammlung ab. Der im letzten Betriebsjahre sich ergebende Reingewinn belief sich auf 18953 Mk., wovon 3322 Mk. dem „Allg. Lehrerwitwen- und Waisenstift", dieselbe Summe dem „Allg. Bad. Pestalozziverein" und 4383 Mk. dem Unterstützungsfonds zugewiesen werden. Seit ihrem Bestehen wurden 49000 Mk. an die Obengenannten vertheilt. Diese Summe ist der sprechendste Beweis dafür, was durch die „Selbsthilfe" erreicht werden kann, wenn zielbewusste Männer die Interessen eines Standes wahrzunehmen verstehen und die Collegenschaft — einig ist. Bei der Gründung wurden die Männer, namentlich der derzeitige Director der „Concordia", der frühere Lehrer Dühmig, und der ehemalige Redacteur der „Neuen Bad. Schulztg.", Dr. Meuser, geschmäht, verlästert, denuncirt; heute sieht man ein, dass — — „die Wilden doch bessere Menschen" waren, lediglich weil sie Erfolg hatten. Gerade diejenigen, welche sich als die größten Heißsporne und Zeterer s. Z. hervorthaten, nehmen heute die gespendeten Summen „dankbar" an. Der Rest ist Schweigen. —

Aus dem Großherzogthum Hessen. Am 28. Octbr. l. J. fand zu Darmstadt eine Delegirtenversammlung des „Hessischen Landeslehrervereins" statt. Erschienen waren zu derselben 137 Vertreter von ca. 100 Bezirksvereinen, außerdem eine große Anzahl Vereinsmitglieder aus allen Gauen des Hessenlandes. Zunächst seien einige Notizen aus dem vom Obmann verlesenen Rechenschaftsberichte pro 1892/93 angeführt. Der Verein zählte am 1. Januar 1892: 2527 und 1893: 2557 Mitglieder, die sich auf 105 Zweigvereine vertheilen, und zwar zählt die Provinz *Starkenburg* 40 Zweigvereine und 1120 Mitglieder, *Oberhessen* 43 Zweigvereine und 782 Mitglieder und *Rheinhessen* 22 Zweigvereine und 643 Mitglieder; 32 Mitglieder gehören keinem Zweigvereine an. Das Organ des Vereins, der „Schulbote für Hessen", erscheint in einer Auflage von 2800 Exemplaren. Das Vereinsvermögen beträgt 11766,03 M. Der hess. Landeslehrerverein gehört als Zweig dem „Deutschen Lehrerverein" an. Ursprünglich ein schwaches Reis entwickelte sich der Verein immer mehr zu einem mächtigen Baume, und heute, nach 25jährigem Bestande, umfasst er über $^{9}/_{10}$ aller hess. Volksschullehrer. Bezüglich des *Voranschlages* pro 1894 genügt es, wenn wir sagen, dass derselbe im wesentlichen nach dem Entwurf des Obmannes in Einnahme und Ausgabe in der Höhe von 12215 M. angenommen wurde. Dem Obmann wurden 600 M. für Reisevergütung etc. zuerkannt, statt seither 400 M., zur Förderung des Conferenzlebens in den einzelnen Bezirksvereinen. An den der „Ludwig- und Alicestiftung" zu überweisenden Betrag von 600 M. wurde die Bedingung geknüpft, dass diese Summe zur Unterstützung der Hinterbliebenen solcher Lehrer verwendet werden möge, die bis zu ihrem Tode bezw. ihrer Pensionirung *Mitglieder des Landeslehrervereins waren.* — Als *wichtigster* Punkt der Tagesordnung ist ohne Zweifel die „*Redacteurfrage*" zu bezeichnen. Diese rief deshalb auch lebhafte Auseinandersetzungen hervor. Gleich nach Schmitts Ableben übernahm der derzeitige Obmann, Herr *Backes*-Darmstadt, auch die Redaction. Da derselbe aber die Erklärung abgab, „dass er angesichts der verschiedenartigen Strömungen und Kundgebungen *nicht* gewillt sei, das Amt eines Redacteurs länger als bis 1. Mai 1894 zu behalten", galt es, für die Zukunft einen neuen Redacteur in Aussicht zu nehmen. Nach langen Auseinandersetzungen wurde schließlich der Antrag des Vereinsvorstandes, das bestehende Redacteur-Provisorium bis zum 1. Mai 1894 zu verlängern, *angenommen.* „Der Vorstand wird der nächsten Delegirtenversammlung neue Vorschläge unterbreiten." Zugleich wurden diejenigen Mitglieder, „welche glauben, der Leitung des Blattes mit Geschick und Takt vorstehen zu können", ersucht, ihre Bereitwilligkeit, das Amt eines Redacteurs zu übernehmen, dem Obmann bis 1. Jan. 1894 mitzutheilen. Aus der Zahl der Bewerber wählt der Vorstand den ihm als geeignet Erscheinenden aus, die Delegirtenversammlung hat dann ihre Stellung der Angelegenheit gegenüber mit „Ja" oder „Nein" klar zu legen. — Von weiteren Anträgen sei noch der: „auf obligatorische Einführung der *Stenographie* in den Präparandenanstalten und Seminarien hinzuwirken", sowie ein anderer, der es dem Verein zur Pflicht machen will, für Einführung der *Frikke'schen Orthographie* thätig zu sein, erwähnt. Beide Anträge wurden jedoch von der Versammlung *abgelehnt.* — Außerdem lag ein Antrag des *Vereinsvorstandes* vor, der bezweckte, diejenigen Lehrer, *welche einem ausgeprägt confessionellen Lehrerverein angehören, als aus dem*

„Landeslehrerverein" ausgetreten zu betrachten. Da jedoch zur Realisirung dieses Antrags eine Änderung der Vereinsstatuten nothwendig wäre und ein revidirter Statutenentwurf ohnehin der Delegirtenversammlung im Mai 1894 vorgelegt werden wird, wurde dieser Antrag vorläufig zurückgezogen, von dem Obmanne aber die Erwartung ausgesprochen, dass im Hessenlande derartige doppelsinnige Naturen wol nicht vorhanden seien. — Bei der Ergänzungswahl des Vorstandes wurde an Stelle des verstorbenen Mitgliedes Schmitt-Darmstadt Herr Schulinspector Scherer-Worms gewählt. — Schließlich sei noch erwähnt, dass bei der erwähnten Versammlung zahlreiche Beiträge für das projectirte „Schmitt-Denkmal", das Hessens Lehrer ihrem verewigten Vorkämpfer errichten wollen, geleistet wurden. Da überdies noch reichliche Geldmittel in Aussicht stehen, wurde derPlan gefasst, aus dem zu erwartenden Überschuss eine „Schmitt-Stiftung" ins Leben zu rufen. — Die auf Mai 1894 festgesetzte nächste Delegirten- und Generalversammlung, mit der die Jubiläumsfeier des Vereins verbunden sein wird, findet ebenfalls in Darmstadt statt.

Aus dem Rheinlande kommt folgende Todesanzeige. Heute früh verschied in Ronsdorf nach langem, schwerem Leiden, im Alter von 69 Jahren, Herr Rector F. W. Dörpfeld, Ritter des Rothen Adlerordens. Mit hohen Eigenschaften des Herzens und Geistes begabt, mit reichem, tiefem Wissen ausgerüstet, von aufopfernder Liebe für die Volksschule erfüllt, hat der Entschlafene auf fast allen Gebieten des Volksschulwesens durch Wort und Schrift bahnbrechend gewirkt und dadurch eine weit über die Grenzen seiner engeren Heimat hinausreichende Bedeutung gewonnen. Unsere Conferenz verliert in dem Dahingeschiedenen ihren Gründer, langjährigen Leiter und jetzigen Ehrenpräses. Sein Andenken wird unter uns im Segen fortleben.

Barmen, den 27. October 1893.

Die Conferenz evangelischer Lehrer für Barmen und Umgegend.

In Bern starb am 29. October der Professor der Pädagogik H. R. Rüegg, geb. 1824, einer der bedeutendsten schweizerischen Schulmänner der Gegenwart.

In Österreich hat ein theilweiser Ministerwechsel stattgefunden. An die Stelle bes Grafen Taaffe ist Fürst Windischgrätz getreten. Vier Mitglieder des alten Cabinets sind in das neue übergegangen. Der bisherige Unterrichtsminister von Gautsch, welcher in den 8 Jahren seiner Dienstleistung auf dem Verwaltungswege den clericalen Ansprüchen an die Schule viele und große Zugeständnisse gemacht hat, ist durch Herrn von Madeyski, einen Polen, bisher Professor der Rechte an der Universität Krakau, ersetzt worden.

Was von der neuen Regierung zu erwarten sei, darüber ist ungewöhnlich viel gesprochen und geschrieben worden. Unseres Erachtens wird sie, was das Schulwesen angeht, die bisherige, d. h. clericale Richtung beibehalten und allmählich schärfer ausprägen, also aus einer officiösen in eine officielle umwandeln. In dieser Voraussetzung erwarten wir die Thaten der neuen Regierung, uns vorläufig jeder weiteren Meinungsäußerung enthaltend.

Interessant — wie immer — sind die Stimmen der clericalen Partei über die neue Regierung. Man muss hier aber zwei ziemlich scharf geschiedene

Fractionen unterscheiden: die plebejische der sogenannten Hetzkapläne und ihres großen lärmenden Trosses, zu welcher auch Politiker à la Prinz Liechtenstein, Lueger und Genossen gehören, und die aristokratische der Cardinäle und Bischöfe, deren Hauptstütze der feudale Hochadel ist. Jene möchte ihre Herrschaft im Sturme begründen, lieber heute als morgen und zeichnet sich aus durch maßlosen Fanatismus, äußerst tumultuarisches, in den Mitteln durchaus nicht wählerisches Auftreten in Wirtshäusern, Versammlungen, politischen Körperschaften u. s. w., selbst auf Kanzeln; diese, im sicheren Besitze großen Reichthums und hoher Würden, überdies wolvertraut mit den Erfahrungen und der Routine einer tausendjährigen Kirchenpraxis, begnügt sich mit schrittweisen Erfolgen, ist äußerst klug, befleißigt sich eines vornehmeren, gemäßigten modus procedendi und verfolgt ihre Interessen am liebsten in Ministerbureaus und an sonstigen maßgebenden Stellen. Dem entspricht die verschiedene Haltung dieser zwei Fractionen gegenüber dem neuen Ministerium. Die plebejische ist ergrimmt darüber, dass es den sogenannten Liberalen unter der Protection des Grafen Hohenwart gelungen ist, zwei ihrer Leute in dem neuen Cabinet unterzubringen, und indem sie auch Herrn von Madeysky zu den „Liberalen“ rechnet, findet sie, dass ihr nicht schnell genug zufallen werde, was sie begehrt. Wir können uns jedoch auf das Gekläff dieser Meute nicht einlassen, da es — wie immer — nur scandalös, sonst aber bedeutungslos ist. Dagegen verdienen die Stimmen der aristokratischen Clericalen Beachtung. Ihre wichtigsten Pressorgane sind das „Vaterland“ und der „Czech“, jenes dem Wiener Erzbischof, dieses dem Prager Cardinal Graf Schönborn, beide zugleich dem feudalen Hochadel dienend. Daher auch ihre innere Harmonie in der Beurtheilung des neuen Ministeriums. Sie weisen die Querelen der plebejischen Priesterpartei entschieden zurück, heben hervor, dass Herr v. Madeysky nach vertrauenswürdigen Zeugnissen ein sehr conservativer und christlicher Mann sei, verlassen sich insbesondere auf den Fürsten Windischgrätz, der nöthigenfalls seine liberalen Collegen im Zaume halten werde (was übrigens unseres Erachtens überflüssig sein dürfte), so dass „von den drei liberalen Musketieren im Cabinet“ — nichts zu fürchten sei. Auch sonst stehe die Sache der Kirche recht hoffnungsvoll, in welcher Hinsicht besonders folgender Ausspruch des „Czech“ charakteristisch ist; „Wir fürchten uns nicht, dass man die Schule in Österreich wieder auf liberale Basis stellen könnte. Dafür bürgt uns der moderne Anarchismus, der, wie es scheint, sich in die untersten Schichten der Socialdemokraten einschleicht. Das Lehrerthum neigt sich heute den conservativen Grundsätzen zu. Die Ära Dittes schwindet immer mehr. Die katholische Geistlichkeit hat sich durch friedliches Entgegenkommen eine hervorragende Stellung im Schulwesen erobert, und die Lehrerschaft fühlt es mehr und mehr, dass es ihr ohne die Geistlichkeit schlechter ginge.“ — Da wir hier nur referiren wollen, so enthalten wir uns vorläufig jeder Bemerkung über diese Expectoration; die von dem neuen Ministerium zu erwartenden Thaten werden uns ja Anlass zu zeitgemäßen Betrachtungen bieten.

Für diesmal sei nur noch ein Vorfall neuesten Datums registrirt, aus welchem ersichtlich ist, dass der neue Unterrichtsminister vor allem in seinem Vaterlande etwas zu thun finden könnte. „In Potoczek bei Sniatyn (Galizien) überfielen vierzig wegen Schullasten erbitterte Bauern den Ortsschullehrer in seiner Wohnung und warfen alle seine Einrichtungsstücke und Habseligkeiten

zum Fenster hinaus, wobei sie das Meiste zerstörten und vernichteten. Dem Volksschullehrer und seiner greisen Mutter, an denen sich die Ruhestörer auch thätlich vergreifen wollten, gelang es, sich durch die Flucht zu retten. Es musste Gendarmerie requirirt werden, welche Ruhe und Ordnung wieder herstellte." — Solche Bauernrevolten sind im österreichischen Polen keine Seltenheit, und die ihnen zugrunde liegende Stimmung ist im ganzen Reiche — wenigstens sporadisch — verbreitet, wenn auch in geringerer Intensität. Das kommt davon, dass man in Österreich, zum unrühmlichen Unterschiede von allen anderen Culturstaaten, der Volksschule jede Subvention aus Staatsmitteln hartnäckig verweigert, trotz aller von uns seit Jahrzehnten erhobenen Mahnungen zu einer vernünftigeren Haltung. Hier haben wir eine der größten und folgenschwersten Sünden des „Liberalismus". Ob es noch Zeit ist, sie gutzumachen? —

Am 28. October feierte der „Pädagogische Verein Bielitz-Biala" sein 25jähriges Jubiläum. Das Fest, an welchem sich auch die Behörden und die angesehensten Bewohner beiderlei Geschlechtes der zwei Schwesterstädte betheiligten, verlief unter trefflichen Festreden, Toasten und Musikproductionen in schönster und erhebendster Weise und wird lange in freundlichster Erinnerung bleiben, jedenfalls auch dem wackeren Verein zu weiterer Stärkung gereichen. Er verdient es in hohem Maße. Unter der Führung ausgezeichneter Schulmänner hat er stets treue Wacht gehalten hart an der Grenzscheide des deutschen Sprachgebietes, für die Ehre, den Fortschritt und die praktische Verwertung der deutschen Pädagogik und Cultur überhaupt mit großem Erfolg gewirkt, besonders in seinen bisher abgehaltenen 225 Versammlungen eine Fülle edler Saatkörner ausgestreut und ein festes Band brüderlicher Collegialität um seine Mitglieder geschlungen. Die bei der Jubelfeier vertheilte Festschrift bietet nebst einer Geschichte des Vereins herzerfreuende poetische Gaben. Die Lehrerschaft Österreichs wie Deutschlands sollte diesem rüstigen, lebenskräftigen, um das Gedeihen der Neuschule hochverdienten Zweige der großen Familie mehr Beachtung schenken, als es in der Regel geschieht; jeder Berufsgenosse, welcher Gelegenheit hat, in Bielitz-Biala einzukehren und mit der dortigen Schulwelt Umgang zu pflegen, wird dieselbe in angenehmer Erinnerung behalten. Möge denn dem schönen Verbande zur ehrenvollen Vergangenheit eine glückliche Zukunft beschieden sein!

Aus der Fachpresse.

Ein sozusagen uraltes Mittel der Volksbildung — wie es das Lesebuch ist — sollte doch endlich vor unsern Federn sicher sein. Thatsächlich aber haben wir es noch nicht soweit gebracht — was eine durchaus zeitgemäße Abhandlung über „Drei wichtige Capitel vom Unterclassen-Lesebuche" (Prakt. Schulmann 1893, IV—VI), beweist. Sie stammt von G. Heydner, dem wissenschaftlich sicheren und sprachgewandten Verfasser der classischen Schrift über das Lesebuch*), und jene drei Capitel sind: „Der Um-

*) Korn's Verlag, Nürnberg. Vgl. unsere Besprechung Päd. 1891. — Ein Mitarbeiter der ADL. (1892, 32) sagt über das Schriftchen kurz und gut: „Es kostet nur 75 Pfg. und sollte von jedem Lehrer gekauft werden."

fang" — „Die realistischen Stoffe" — „Die Anordnung der Stoffe". — Der erste Abschnitt ist der bedeutendste; da offenbart sich der hohe Standpunkt des Verfassers. „Wie es — bemerkt er treffend — um die ästhetische und pädagogische Bildung und um die Gewissenhaftigkeit des Herausgebers bestellt ist, das verräth mir sein Lesebuch auf jeder Seite . . . Wer nicht ein tiefes Verständnis der Kindesnatur besitzt; wer seinen Geschmack nicht am Besten, was auf dem Gebiete der Literatur hervorgebracht wurde, gebildet hat; wer nicht auch die besten kritischen Schriften auf sich hat wirken lassen; wer nicht ein Freund des Volksthümlichen ist; wer nicht auch zu den anderen Künsten in einem Herzensverhältnisse steht: der besitzt nach meinem Dafürhalten die zur Herausgabe eines Lesebuchs nöthige Qualität nicht." In der Erörterung der Stoffauswahl, des vorhandenen Guten, finden wir eine kritische Würdigung Chr. v. Schmid's und Heys. Über das Ergebnis seiner Auslese schreibt er: „Das höchste Maß bester Stoffe gäbe etwa 80 Seiten für die zweite und 100 für die dritte Classe (die Seite zu 45 Zeilen mit je 40 Buchstaben berechnet). Das wären allerdings Lesebücher, bei denen mir das Herz im Leibe lacht, wenn ich nur daran denke. Aber, aber! Achtzig Seiten! Das wäre ja gegen alles Herkommen." Doch: „Man sehe nach Würzburg. Dort ist in den Unterclassen das Lesebüchlein des verstorbenen Kreisschulinspectors Gregor Fischer eingeführt, ein Büchlein, das im Lesetext 160 Seiten zählt, dessen 160 Seiten aber nicht die gleichen anderer Lesebücher bedeuten; denn das Format ist klein, die Schrift auffallend groß, und dann nehmen auch die Illustrationen (wunderschöne, ich muss das schnell sagen) einen nicht geringen Raum ein. Dieses Lesebuch beschäftigt die Kinder Würzburgs zwei Jahre." Schließlich eine Andeutung über Heydner's Plan für die Reihenfolge der Stücke: „er verwirft die Anordnung der Lesestoffe nach realistischen Gesichtspunkten, überlässt vielmehr den humanistischen Stoffen die Führerrolle und fügt an diese die realistischen Stoffe, gemäß den realistischen Motiven der Hauptstoffe, an." — Ein Gesinnungsgenosse Heydner's, O. Lyon, bespricht einlässlich „die neue Lehr- und Prüfungsordnung für die sächsischen Gymnasien" und ihre Stellung zum deutschen Unterricht (Deutsch 1893, V/VI). Ich hebe daraus nur das löbliche Neue hervor, das jene „Ordnung" fordert, nämlich: von Tertia an „Übungen in zusammenhängender Rede", von Secunda an „freie Vorträge", in Prima „Übungen im Protokolliren und Referiren und mündliche logisch-rhetorische Übungen". Das Schlussurtheil Lyon's lautet: „Im ganzen muss der vorgeschriebene Lehrgang, der mit feinem Tacte den vorhandenen Bedürfnissen und den Forderungen der neueren Wissenschaft in gleicher Weise gerecht wird, als ein erfreulicher und entschiedener Fortschritt bezeichnet werden auf der Bahn, die zur endlichen Befreiung und Vollendung unseres innersten deutschen Denkens und Fühlens, Lebens und Schaffens führt. Doch bleiben noch drei Wünsche zu erfüllen übrig: die Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den drei Mittelclassen um je eine Stunde, die Aufnahme Herder's in den eisernen Bestand der Classenlectüre und ein Hinweis auf Berücksichtigung der neueren Dichter." Die Aufnahme Herder's begründet L. ausreichend mit ein paar Worten: „Seine Entdeckung des Volksliedes, der nationalen Poesie, sein Eintreten für den deutschen Standpunkt und die sittliche Wirkung der Kunst, seine Würdigung der Literaturen aller Völker, die dadurch angebahnten Studien der modernen Sprachen und die daraus entstandene

deutsche Übersetzungs- und Weltliteratur u. s. w. machen ihn zu dem eigentlichen Ausgangspunkte der modernen Bewegungen auf nationalem, künstlerischem und wissenschaftlichem Gebiete.“ — Aus dem Aufsatze Lyon's scheint hervorzugehen, dass der deutsche Unterricht an den sächsischen Gymnasien sich nunmehr in ziemlich guten Umständen befindet. In anderen Ländern, in Preußen z. B., ist das entschieden nicht der Fall. Noch viel misslicher aber steht es allenthalben um dasjenige Fach, dem ich seinem Bildungswerte gemäß den zweiten Platz einräume: um die Erdkunde. Die Thatsache, dass die vornehme „Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner“ 1893 zum ersten Mal auch eine „geographische Section“ aufgestellt, sagt schon genug. Nach einem Vortrage, den in dieser Section A. Penck (Professor in Wien) „über den Stand des geographischen Unterrichts an den Mittelschulen Österreichs, Deutschlands und Frankreichs“ gehalten, „findet die Geographie an österreichischen Gymnasien nur im Untergymnasium officielle Pflege. In Preußen ist nach dem neuen Lehrplan sogar ein Rückgang des geographischen Unterrichts zu verzeichnen. Frankreich ist in dieser Beziehung viel besser daran, indem daselbst in der modernen Schule die Geographie bestens gepflegt wird“. Der Schlussantrag des Redners: „Die geographische Section der XLII. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner hält die Ertheilung des Geographieunterrichts in allen Classen der Gymnasien und verwandten Anstalten als selbständigen Gegenstand für eine dringende Nothwendigkeit“ — wurde einstimmig angenommen (Geo. 1892/93, XII).

Das seit etlichen Jahren durch politische Verhältnisse und Motive unter die pädagogischen Zeit- und Streitfragen versetzte Thema von der Methode des Geschichtsunterrichts wird noch immer lebhaft erörtert. Zu den beachtenswerten Schriften über diesen Gegenstand sind neuerdings gekommen: 1. eine Broschüre von Prof. Karl Biedermann in Leipzig unter dem Titel: „In wie weit und wie hat der Geschichtsunterricht als Vorbereitung zu dienen zur Theilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt?“ (28 Seiten, 60 Pf., Wiesbaden, Bergmann); 2. eine Abhandlung vom Gymnasial-Oberlehrer Dr. E. Ulbricht in Dresden „Über die Verwertung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien zur politischen Erziehung unseres Volkes“ (Programm des kön. Gymnasiums zu Dresden-Neustadt, 32 S. 4°). Beide gehaltreich und lesenswert. — Einen rein culturgeschichtlichen und philosophischen Charakter trägt die schöne und bei aller Kürze gründliche Abhandlung über „Wesen, Bedeutung und Wirkung der Dichtkunst nach Platon und Aristoteles“ von Dr. Camillo Huemer in der Zeitschrift „Österreichische Mittelschule“, gemeinsames Organ der Mittelschulvereine in Wien, Prag, Graz, Linz und Czernowitz, red. von Dir. Dr. Victor Langhans in Wien, Verlag von Alfred Hölder daselbst. (Zur Vermeidung von Missverständnissen sei bemerkt, dass in Österreich unter „Mittelschulen“ die Gymnasien und Anstalten gleichen Ranges verstanden werden.)

Von dem bereits wiederholt hier angezeigten, durch sorgfältige Bearbeitung des Inhaltes wie prächtige Ausstattung sich empfehlenden Werke „Brehms Thierleben“ ist nun auch der dritte und letzte Band erschienen, welcher den Kriechthieren, Fischen, Insecten und niederen Thieren gewidmet

ist. Sehr geeignet für Jugend- und Volksbibliotheken, sowie als Festgeschenk. (Jeder Band in Halbfranz 10 M. = 6 fl., Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut.)

Der „Berliner Thierschutz-Verein“ (Geschäftsstelle: Berlin SW., Königgrätzer Str. 108) versendet seinen „Kalender 1894“, der in erster Linie für die deutsche Jugend, besonders die Volks- und Mittelschüler bestimmt ist. Neben dem eigentlichen Kalender enthält das nette, 48 Seiten klein 8° umfassende Büchlein eine Reihe von Erzählungen, Gedichten und Aufsätzen, welche die Jugend zu veredeln und besonders die Liebe zur Thierwelt zu pflegen bestimmt sind. Drittens enthält das Büchlein wissenswerte Daten in tabellarischer Fassung aus der Völkerkunde, Geographie, Staats- u. Hauswirtschaft (ethnographische Übersichten, Münzen, Maße, Gewichte, Preise der Lebensmittel, Telegraphen- u. Postwesen etc.). Der Preis des Büchleins ist ausserordentlich niedrig gestellt: für 1 Exemplar 10 Pf., 50 Exemplar 3 M., 100 Exemplar 5 M.

In der k. b. Hofbuchhandlung von Max Eichinger in Ansbach ist soeben erschienen: „Herzblättchens Theater. Sechs Erzählungen für Kinder im Alter von 6—12 Jahren, neu bearbeitet und mit theatralischem Aufbau herausgegeben von Gustav Siegert. In hoch eleganter Ausstattung.“ Preis 4,50 M. ord., netto 3 M. Ein eigenartiges Anschauungs-, Bildungs- und Unterhaltungsmittel, dessen Hauptstärke darin liegt, dass der Inhalt sinnvoller und gemüthbildender Erzählungen durch dramatische Darstellung ihrer Höhepunkte mittels der beigegebenen Figuren und scenischen Apparate veranschaulicht und belebt wird.

Ein Riesengebäude deutschen Fleißes geht der Vollendung entgegen. Von Brockhaus' Conversations-Lexikon, dem Vorbilde aller deutschen Werke dieser Art, ist mit dem 8. Band die Hälfte der 14. Auflage soeben erschienen. Der 8. Band enthält eine reiche Fülle sorgsam ausgearbeiteter zuverlässiger Artikel, die von 48 Tafeln, darunter 7 Chromotafeln und 12 Karten und Pläne, und 212 Textbildern illustrirt werden! Die Chromotafeln sind wie immer wahre Meisterwerke, mögen sie die merkwürdige Gestalt einer Giraffe oder eine noch seltsamer gformte Gruppe der Glasschwämme (einer Thiergattung!) oder das berühmte Goethe-Denkmal (Berlin) von Schaper oder eine kostbare Sammlung farbenprächtiger Glasfenster darstellen. Die Karten sind vorzüglich und dem neuesten Stande entsprechend.

Wie wir hören, liegen bereits 3260 Kritiken von Brockhaus' Conversations-Lexikon vor, die, mit Ausnahme von 4, übereinstimmen in dem Urtheil, dass in den bisher erschienenen Bänden das großartige Programm der Verlagshandlung in allen Theilen musterhaft durchgeführt ist. Der Text ist klar, knapp und angenehm lesbar. Das Urtheil der Redaction ist unbestechlich selbst bei heiklen Themen, die von der Parteien Hass und Gunst entstellt zu werden pflegen. Die illustrative Ausstattung ist unübertroffen meisterhaft. Auf dem Gebiete der Naturwissenschaften z. B. liegen nicht weniger als 96 Tafeln vor,

darunter 19 Chromotafeln, auf technischem Gebiet 89 Tafeln; zur Kunst finden sich 60 Tafeln, darunter 15 Chromos; 15 landwirtschaftliche, 12 militärische, 19 geographische Tafeln, in Summa 414 Tafeln und Karten! Wieviel reicher muss erst die zweite Hälfte des Werks illustrirt sein, da sie noch 77 Chromotafeln, beinah doppelt so viel als bisher, insgesammt noch 486 Tafeln und Karten bringen wird! Brockhaus' Conversations-Lexikon als Weihnachtsgeschenk ist ein Capital, das hundertfältige Zinsen trägt.

Recensionen.

Dr. Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. 255 S. Darmstadt 1893, Arnold Bergstraeßer. 3 Mk.

Pädagogische Werke, wie dieses, gehören in der Gegenwart zu den seltenen Erscheinungen. Auf einen Gegenstand von großer Tragweite in der Gesammtcultur der Menschheit und insbesondere von großer Wichtigkeit für die Blüte und Zukunft der deutschen Nation gerichtet, entwickelt es einen Ernst, eine Gründlichkeit, Vielseitigkeit und Freimüthigkeit der Untersuchung, wie sie heutzutage weder bei den Schriftstellern, noch in der Lesewelt sehr beliebt sind, also dem Schicksale eines Buches eher ein ungünstiges als ein günstiges Prognostikon stellen. Um so mehr aber fühlen wir uns verpflichtet, auf das angezeigte Werk nachdrücklich aufmerksam zu machen und zu einer ruhigen, ausdauernden Vertiefung in den reichen und bedeutsamen Inhalt desselben einzuladen. In den mir bisher zu Gesicht gekommenen — meist recht oberflächlichen Besprechungen des Lange'schen Werkes ist dasselbe als eine Methodik des Zeichenunterrichtes hingestellt. Diese bildet nun allerdings den Kern des Buches und nimmt den größten Theil desselben ein. Nur darf man es keineswegs zu der großen Sippe der landläufigen methodischen Behelfe rechnen, welche unter den Titeln von Lehrplänen, Präparationen, Anweisungen u. s. w. als Werkzeuge für den unmittelbaren täglichen Gebrauch verwendet werden sollen. Es war nicht die Absicht des Verfassers, den vielen Producten und Vehikeln der üblichen Routine ein neues hinzuzufügen, oder durch eine specielle Reform, eine technische Neuerung, ein Steckenpferd, eine administrative Maßregel u. dgl. dem Zeichenunterrichte aufzuhelfen, sondern denselben in seinen Grundlagen, Beziehungen und Zwecken rationell zu beleuchten, einen klaren Überblick über die mannigfachen Bestrebungen auf diesem Gebiete zu geben und die leitenden Gesichtspunkte für sie festzustellen. Das Werk ist nicht ein schablonenhafter Zuschnitt für die Praxis des Zeichenunterrichtes in seinen verschiedenen Abstufungen, sondern eine Pädagogik und Didaktik dieses Kunstfaches im höheren Stile, welche ihren Gegenstand nach seinem Bildungswerte und seiner Stellung im Gesammtorganismus des menschlichen Wesens und zugleich in seiner socialen und nationalen Bedeutung abwägt und hieraus die praktischen Forderungen mit den ihnen entsprechenden Mitteln und Wegen ableitet. Zwar hat Dr. Lange in erster Linie das Gymnasium und wieder speciell das preußische im Auge; aber dieser Gesichtspunkt dient mehr zur Veranschaulichung als zur Verdunkelung seiner allgemeinen Principien.

In der brillant geschriebenen Einleitung seines Werkes — sie ist schon für sich allein ein wertvolles und sehr zeitgemäßes Exposé — schildert der Verfasser die heutige Lage der bildenden Kunst in Deutschland, insbesondere die ihr ungünstigen Zustände der Gegenwart, ihr Zurückstehen im Vergleiche mit dem Kunstleben in früherer Zeit und im Auslande, namentlich in Frankreich, nebst den Ursachen und Folgen hiervon. Hierauf folgt eine kurze Darlegung des Wesens der künstlerischen Erziehung, worauf diese eingehend beleuchtet wird, wie sie 1. in der Kinderstube (Spiel, Bilderbuch, Handbeschäftigung), 2. in der Schule und 3. auf der Universität erfolgen soll. Die Ökonomie und der Schwerpunkt der ganzen Untersuchung sind schon

daraus erkennbar, dass der erste Abschnitt von S. 24—76, der zweite von S. 77—200, der dritte von S. 201—255 reicht. Im zweiten kommt als wichtigstes Thema der Zeichenunterricht zu eingehender Erörterung (S. 86—173). Hier findet sich eine solche Fülle von Gedanken, dass wir auf eine vollständige Angabe derselben verzichten und uns auf beispielsweise Hervorhebung einiger Punkte beschränken müssen. Am gegenwärtigen Zeichenunterricht wird namentlich und wiederholt die Übertreibung des wissenschaftlichen Elementes, die maßlose Hervorkehrung der mathematischen (geometrischen) Schemata getadelt, wodurch das eigentlich Künstlerische und Ästhetische in den Hintergrund gedrängt wird. „Es soll mit aller Gewalt der verstandesmäßige, theoretische Theil des Zeichnens in den Vordergrund gestellt werden, damit nur ja niemand sagen könne, das Zeichnen sei eine technische Fertigkeit, ein Fach zweiten Ranges .... Was diese neuen Methodiker Zeichenunterricht nennen, hat mit der Kunst nichts zu thun." Sehr schön führt dabei der Verfasser auch aus, dass die Vertreter dieser falschen Richtung sich mit Unrecht und nur auf Grund eines groben Missverständnisses auf den Vorgang Pestalozzi's berufen, wobei zugleich bemerkt sein möge, dass Lange's Buch überhaupt auch zur Geschichte des Zeichenunterrichtes treffliche Aufklärungen bietet. Dass auch die Übertreibungen des Concentrationsprincips, die dilettantischen Versuche nach dem „Culturstufensystem" und sonstige Afterformen des Zeichenunterrichtes verworfen werden, versteht sich bei feinem Kunstsinne und gesunden pädagogischen Blicke von selbst. Der Kampf gegen mechanische Hilfsmittel im Freihandzeichnen, sowie gegen das Netzzeichnen wird als vollkommen berechtigt nachgewiesen, dagegen aber das stigmographische Zeichnen, ebenso das Zeichnen nach Vorlagen innerhalb gewisser Grenzen gegen radicale Gegner vertheidigt. Dem Massenunterrichte wird sein Wert zuerkannt, dagegen aber auch der Individualität ihr gutes Recht und ihr Anspruch auf Berücksichtigung gewahrt. „Gerade beim Kunstunterricht vermeide man womöglich alles Uniformiren. Ein Gymnasium ist keine Compagnie Recruten, ein Zeichensaal kein Exercirplatz. Zeichnen kann nicht durch Zwang und Drillen, sondern nur durch Erweckung des Interesses und durch Anpassen an die persönliche Begabung erzielt werden .... Uniformirt wird in unseren Schulen so wie so schon zur Genüge." — Wenn wir noch hervorheben, dass Dr. Lange sich keineswegs auf Kritik beschränkt, sondern auch einen sehr beachtenswerten positiven Lehrgang für den Zeichenunterricht aufstellt und eingehend begründet, dass er ferner den Zeichenlehrerstand nach seiner Vorbildung und Stellung, endlich den Handarbeitsunterricht nach seiner großen Wichtigkeit und schulischen Gestaltung beleuchtet, so glauben wir genügend gezeigt zu haben, dass das vorliegende Werk nicht etwa blos theoretische Kathederweisheit, sondern sehr praktische Pädagogik enthält. — Die vielseitigen Erörterungen des letzten Abschnittes concentriren sich um die beiden Hauptthemata: das akademische Zeichenlehreramt und: die Kunstwissenschaft; beide werden nach ihren Zwecken, Aufgaben, Bedürfnissen, Mitteln, Beziehungen zu den wissenschaftlichen (Facultäts-)Studien der Universität und ihrer Tragweite bezüglich des gesammten nationalen Culturlebens mit tiefem Verständnis und beherrschendem Überblick allseitig in helles Licht gestellt.

Aber das vorliegende Buch zeichnet sich nicht blos durch seinen geistigen Gehalt, sondern auch durch seinen ethischen Charakter aus. Der Verfasser hat offenbar seine Ausführungen nicht darnach eingerichtet, ob man etwas gern oder ungern hört, sondern sie lediglich nach seinen persönlichen Überzeugungen gestaltet. Darum scheut er sich auch nicht, ernsten Tadel auszusprechen, wo es noth thut, obwol er damit wol vielfachen Anstoß erregen wird. Die früher allzubescheidene deutsche Nation ist in der Neuzeit ein wenig selbstgefällig geworden und übersieht dabei leicht, was ihr noch fehlt. Dr. Lange ist von dieser Schwachheit frei und er hält es nicht für patriotische Pflicht, im gegenwärtigen Wesen und Leben der deutschen Nation alles vortrefflich zu finden; vielmehr scheint er zu glauben, dass etwas Selbsterkenntnis und Besserung recht sehr am Platze wäre. Zwar constatirt er mit Vergnügen, dass auf dem Gebiete deutscher Kunst noch immer ausgezeichnete Kräfte thätig sind: „Wer die Kunstausstellungen der letzten Jahre gesehen hat, der weiß, dass es un-

seren Künstlern an Genie und Thatkraft nicht fehlt" u. s. w. „Aber damit ist es nicht gethan." Die Kunst braucht auch Liebhaber, die Sinn, Verständnis und Opferwilligkeit für sie haben. Und da fehlt es, nicht etwa blos bei der großen Masse, sondern auch und hauptsächlich bei den gut situirten und gebildeten Ständen. Für echte Kunst geben sie nicht gern etwas her. „Man wird überrascht sein, wieviel größer die Summen sind, die für Pariser Toiletten, für Austern und Sect, für Bälle und Badereisen ausgegeben werden . . . Es lässt sich leider nicht wegleugnen, dass bei uns nicht selten begabte Künstler aus Mangel an Beschäftigung zugrunde gehen . . . . Jede Ausstellung lehrt uns von neuem, dass, wenn auch unsere Industrie in den letzten Jahren bedeutende Fortschritte gemacht und eine große Exportfähigkeit erlangt hat, wir doch noch weit davon entfernt sind, in den vornehmen Gattungen der Kunst und des Kunstgewerbes mit Frankreich wetteifern zu können . . ." Und nicht nur dies, sondern einen förmlichen Verfall des geistigen und künstlerischen Lebens, „viele Symptome einer abgelebten, unproductiven, phantasielosen Cultur, wie sie uns heutzutage auf Schritt und Tritt entgegentreten," erkennt Prof. Lange als Signatur der Zeit, die sich leider auch auf die Jugend, auf den Unterricht, auf das gesammte Bildungswesen überträgt. „Leergebrannt ist die Stätte, wo früher das jugendliche Feuer künstlerischer Begeisterung loderte." Neben allgemeinen Ursachen habe hierzu auch die herrschende Richtung des Zeichenunterrichtes viel beigetragen, und es sei hohe Zeit, derselben Einhalt zu thun. „Man gewöhnt sich mehr und mehr, Kunst und Zeichenunterricht als zwei ganz verschiedene Dinge zu betrachten. Noch einige Jahre, und die Künstler- und Zeichenlehrercarriere werden vollständig auseinanderfallen, man wird schließlich keine Ahnung mehr davon haben, dass Zeichnen doch früher in gewisser Weise zur Kunst gerechnet wurde. Wenn wir nicht wollen, dass die künstlerische Bildung unserer höheren Stände noch mehr als bisher verfalle, dass auch der letzte Rest von Kunstsinn, der noch in unserem Volke lebt, verloren gehe, so müssen wir die künstlerischen Erzieher des Volkes wieder zu Künstlern ausbilden lassen, sie auf eine sociale Stufe heben, die der Bedeutung der Kunst im öffentlichen Leben entspricht." Auch an den Universitäten machen sich deutliche Zeichen geistiger Erschlaffung bemerkbar. „Sehr viele unserer Studenten sind — das lässt sich nun einmal nicht leugnen — Banausen. Als Lotze in Göttingen aus der Examenscommission austrat, sank seine Zuhörerzahl von ca. 60 auf ca. 16! Das musste einem Manne passiren, der als einer der bedeutendsten Docenten seiner Zeit gefeiert wurde. De Lagarde hat einmal behauptet, Vorlesungen über Literatur, Geschichte und Philosophie würden von der jetzigen Generation der deutschen Studenten überhaupt nicht mehr der allgemeinen Bildung halber, sondern nur noch zu Examenszwecken gehört." Und nun kann man sich denken, was unter solchen Umständen das Los der Kunst und Kunstwissenschaft an den Universitäten sein mag. In der That zeigt Prof. Lange durch eine ganze Reihe unbestreitbarer Thatsachen, dass auch hier ein auffallender Rückgang stattgefunden hat.

Ob nun diese Klagen jetzt noch etwas nützen werden, jetzt, nachdem jahrzehntelang die unvergleichliche Herrlichkeit der deutschen Nation in allen Stücken tausendfach besungen, der Höhenwahn förmlich großgezogen und dabei die geistige Verkümmerung zur Gewohnheit und guten Sitte geworden ist, jetzt, nachdem ebenso lange daran gearbeitet worden ist, aus der Pädagogik alle höheren Gesichtspunkte zu verbannen, so dass sie weithin nur noch als eine verkrüppelte Zwerggestalt im Dienste banausischer Manipulanten und Praktikanten erscheint — ob jetzt noch in weiteren Kreisen Selbsterkenntnis, Buße und Besserung möglich ist — wer mag dies wissen! Jedenfalls aber verdient ein Mann, der seinen Zeit- und Volksgenossen die Wahrheit sagt, mehr Anerkennung und Beachtung, als das große Heer jener chauvinistischen Schwätzer, welche sich und andere Tag für Tag mit dem Gifttrank des Selbstlobes berauschen. Nach dem Sprichworte, dass Hochmuth vor dem Falle kommt, dürfte es wol an der Zeit sein, dass wieder einmal etwas Demuth gepredigt wird, und es könnte nur nützen, wenn sich recht viele die kritischen Bemerkungen Dr. Lange's zu Herzen nehmen und seine Vorschläge ernstlich

prüfen wollten. Vieles von dem, was er tadelt, kann ja unterlassen, vieles von dem, was er empfiehlt, gethan werden, ohne dass erst eine große Enquête, oder ein Reglement oder sonst eine Haupt- und Staatsaction ins Spiel gesetzt wird, unterlassen und gethan werden im eigenen Wirkungskreise der Betheiligten — wenn sie nur einigen Verstand und etwas mehr guten Willen haben.

Mit dem Vorstehenden soll nicht gesagt sein, dass das vorliegende Buch in allen Stücken über jeder Kritik erhaben sei. Schon der Titel ist nicht ganz zutreffend, weil zu allgemein; denn es handelt nicht von der künstlerischen Erziehung in ihrem ganzen Umfange, sondern nur von der Hälfte derselben, nur von der Erziehung zur bildenden Kunst, während die tönende nur an ein paar Stellen gestreift, aber von der Untersuchung selbst ausgeschlossen ist. Demgemäß müsste auch im Texte manche Stelle oder Partie ein wenig rectificirt werden. Der Satz z. B.: „Unter unseren Sinnen ist der wichtigste der Gesichtssinn" — gilt so unbedingt eben nur für das Kunstgebiet, welches Lange behandelt. Auch können manche Themata allgemeiner Natur, die Lange erörtert oder doch öfters berührt hat — wie z. B. Kunstwissenschaft, Ästhetik, idealistische und realistische, classische und moderne Kunstrichtung — nur vom Standpunkte der ganzen Kunst sattsam beleuchtet werden. In dem Überblick der Hauptmomente der künstlerischen Erziehung ferner ist gerade das wichtigste, das eigentlich psychische, vergessen, obwol es dann gelegentlich mit vorkommt (z. B. S. 27, 48, 169, 184, 246). Die Definition: „Das Wesen der Malerei besteht in der Nachbildung runder Formen in der Fläche" (S. 106 u. ö.) ist auch nicht treffend. (Ich verweise über diese Punkte und Verwandtes auf meine Abhandlung über das Ästhetische in dem unlängst erschienenen ersten Hefte meiner gesammelten Schriften, Leipzig, bei Klinkhardt.) Ferner dürfte das höchst ungünstige Urtheil Lange's über Lessing als Kunstschriftsteller denn doch zu weit gehen. Hingegen ist es wol nur eine vertrauensselige Illusion, wenn von Diesterweg (S. 53) gesagt wird, die von ihm proclamirten Grundsätze einer gesunden und naturgemäßen Erziehung seien heute an höchster Stelle als die einzig richtigen anerkannt. Das Urtheil über die seminarisch gebildeten Zeichenlehrer, S. 174 ff., fällt durch Schroffheit auf.

Doch genug hiermit. Vielleicht hält es Prof. Lange der Mühe wert, diese Andeutungen zu prüfen; unseren Lesern aber wollten wir zeigen, dass es nicht unbedachte Zustimmung bedeutet, wenn wir sein ausgezeichnetes Werk der ernstesten Beachtung empfehlen. Dasselbe ist auch in einem tadellosen Deutsch abgefasst, was heutzutage als eine Rarität ausdrücklich erwähnt zu werden verdient. Auch die typographische Herstellung verdient Lob; als erwähnenswerter Druckfehler ist mir nur aufgefallen: S. 110, Z. 7. v. u., „sodann" statt sondern.

Dittes.

Lieder eines Taubstummen. VII. u. 66 S. Verlag von W. Kaiser in Bern.

Rückert hat gesagt: „Von blinden Dichtern hab' ich oft gelesen, jedoch von keinem noch, der taub gewesen." Hier nun haben wir einen tauben Dichter, und zwar einen echten Dichter von Gottes Gnaden. Dass er des Gehöres bis auf die letzte Spur entbehrt, erfahren wir aus der seinen Liedern vorausgeschickten Biographie; und dass in der That die Muse zu ihm herabgestiegen ist, um ihn in seinem Leide zu trösten, dafür zeugt das vorliegende Büchlein durch seine herzergreifenden Gedanken und seine schönen, kunstgerechten Formen. Nur eine kleine Probe:

„Ich lag in Geistesbanden
Ohn' Kraft und Harmonie;
Nun bin ich neu erstanden
Durch Dich, o Poesie!

In Ohren mir gedrungen
Ist wol der Schall noch nie,
Im Herzen doch geklungen
Hast Du mir, Poesie."

Kein Freund der edlen Dichtkunst, kein fühlender Mensch wird dieses Büchlein ohne den innigsten Antheil lesen. Eine geradezu phänomenale Erscheinung ist es für den Psychologen und Pädagogen, dem es zeigt, welchen Aufschwung die Menschenseele, auch wenn ihr einer der edelsten Sinne ver-

schlossen ist, durch eingeborene Kraft und erziehliche Handreichung gewinnen kann. Das Büchlein verdient also in hohem Maße die Beachtung des Lehrerstandes sowie die Verbreitung in den weitesten Kreisen, und besonders sollte es den Leidensgenossen des Dichters als Geschenk gereicht werden, damit sein Wunsch recht vielfach in Erfüllung ginge:

„O wüsst' durch meine schlichten Lieder
Getröstet und beglückt zugleich
Ich Einen nur der tauben Brüder,
Mein Lohn, er wäre überreich!"

Dr. Moritz Rühlmann, Prof. d. techn. Hochschule in Hannover, und **Dr. Moritz Richard Rühlmann**, Rect. am Realgymn. in Döbeln: Logarithmisch-trigonometrische und andere nützliche Tafeln. 11. Aufl. 322 S. Leipzig, Julius Klinkhardt.

Die große Anzahl von Auflagen spricht für die Brauchbarkeit des Buches, dessen Inhalt ein sehr reichhaltiger ist. Man findet sechsstellige Brigg'sche Logarithmen, ebensolche der goniometrischen Functionen mit Erläuterung zum Gebrauche beider, ferner die Tafel der Numeri der goniometrischen Functionen, Tafeln der natürlichen Logarithmen, der Kreisumfänge und -Inhalte, der Quadrate und Kuben, der Quadrat- und Kubikwurzeln, Tafeln für barometrische Höhenmessung, zur Maß- und Gewichtsvergleichung, für Zinseszins und Rentenrechnung und über Mortalität, endlich astronomische, physikalische und chemische Constanten aus Mechanik, Wärmelehre, Akustik, Optik, Elektricitätslehre, Erdmagnetismus u. s. w. u. s. w. Es ist einzusehen, dass ein so reichhaltiges Buch, welches zugleich recht handsam ausgestattet ist, sich eines großen Absatzes erfreut. Wir können es bestens empfehlen, da einerseits mit größter Sorgfalt auf die Genauigkeit der unveränderlichen Logarithmentafeln hingearbeitet wird, anderseits aber auch Bedacht genommen ist, die Tafeln der Constanten nach den Ergebnissen neuerer Forschungen zu berichtigen.

H. E.

Dr. E. Glinzer, Lehrer d. allgem. Gewerbeschule in Hamburg: Lehrbuch der Elementar-Geometrie. II. Theil: Stereometrie, 148 S., 142 Fig. im Text, 260 Aufgb. 2. vermehrte u. verbesserte Aufl. Dresden 1892, Gerhard Kühtmann. 2,80 Mk.

Wir haben schon bei Besprechung der ersten Auflage dieses ausgezeichneten Lehrbuches dasselbe allen höheren Lehranstalten auf das wärmste empfohlen und können nur im Interesse des Unterrichts bedauern, dass nicht schon früher eine zweite Auflage nöthig wurde. Zu den Vorzügen des Buches gehören Klarheit der Vortragsweise und die sehr übersichtliche Stoffanordnung des gesammten Gebietes der Stereometrie, ferner die große Anzahl scharfsinnig entworfener und höchst sorgfältig ausgeführter Figuren, endlich eine Menge gut gewählter und wol geordneter Aufgaben. Im einzelnen hat uns besonders gefallen die anschauliche Darstellung des Winkels der Windschiefen, dann die allgemeine Betrachtung des prismatischen und pyramidalen Raumes, ferner die Inhaltsbestimmung des Obelisken und die lehrreichen Figuren über die Abwicklung eines Kegelmantels und zur Untersuchung der Kegelschnittslinien. Dem reichen Inhalte in Bezug des Umfassens aller Lehren der Stereometrie steht zur Seite ein ebensolcher Reichthum der Stoffvertiefung. Vielen Lehrsätzen sind zweierlei Beweise beigegeben, meist einer synthetisch, der andere analytisch; mitunter finden sich sogar deren drei, ohne dass der Verfasser dadurch ermüdend wirkt, man gewinnt vielmehr einen erfreulichen Einblick in den vielseitigen Zusammenhang der Lehren der Mathematik.

Da neben den Bemühungen des Verfassers für Verbesserung und Vermehrung der zweiten Auflage auch die Verlagshandlung ihr Bestes für eine schöne Ausstattung des Buches gethan hat, können wir diesem Werke die rascheste Verbreitung wünschen. H. E.

H. Bensemann, Gymn.-Lehrer in Cöthen, Lehrbuch der ebenen Geometrie für höhere Schulen. 118 S. 155 Fig. im Text. Dessau 1892, Paul Baumann.

Der Verfasser setzt sich zum Ziel, „die geschlossene Form der Euklidischen Geometrie mit der belebenden heuristisch-analytischen Form zu verschmelzen". Da er ferner die Wahrnehmung gemacht, dass mittelmäßig begabte Schüler Voraussetzung und Behauptung nur schwer auseinanderzuhalten vermögen, so hat er sich entschlossen, die Behauptung als Frage zu formuliren. An die Frage schließt sich dann die Antwort in Form einer analytischen Untersuchung, als deren Ergebnis endlich der Lehrsatz erscheint. Die Voraussetzung wird stets in Form einer Weisung gegeben: Zeichne eine Figur, welcher gewisse Eigenschaften zukommen. Somit ist der Gang der Entwicklung folgender: Anstatt Voraussetzung die Construction einer Figur mit bestimmten Eigenschaften; anstatt Behauptung eine Frage, in welche das zu Erweisende eingekleidet ist. Der Beweis wird erbracht unter dem Titel Untersuchung, und den Schluss bildet der Lehrsatz. Dieser Entwicklungsgang wird mit großer Consequenz und gewiss nicht ohne Mühe bis zum Ende des Buches aufrecht erhalten, dessen Inhalt das ganze Gebiet der Planimetrie umfasst, soweit dasselbe an höheren Lehranstalten vorgenommen zu werden pflegt, einschließlich harmonischer Theilung und Potenz an den Kreisen. Jedenfalls sind in diesem Lehrbuche die Härten der synthetischen Behandlung der Euklidischen Geometrie vermieden. — Wir haben in den letzten Jahren verschiedene Versuche zur Verbesserung der Methode des Planimetrieunterrichtes kennen gelernt; jener von Fenkner nach dem Grundsatze: Die Schüler sollen nicht die Beweise, sondern das Beweisen erlernen, geht jedenfalls auf den Kern der Sache und bewahrt völlig den Ernst des Gegenstandes. Dagegen fasst die vorliegende Arbeit mehr den Zweck ins Auge, das Studium dem Schüler zu erleichtern. Es mag nun dies ein für das Gymnasium ganz berechtigter Standpunkt sein, und wir sind überzeugt, dass der Verfasser in dieser Richtung auch erfolgreich wirkt; demnach verdient sein Buch, der Aufmerksamkeit der Fachgenossen bestens empfohlen zu werden. H. E.

Dr. A. Bieler, Rector, Schulgemäße Behandlung der Geometrie in 2 Theilen. I. Theil: Die Grundlehren der Geometrie. 78 S. 45 Fig. im Text. Hannover 1892, Carl Meyer (Gustav Prior). 1 Mk.

Der Verfasser setzt bei seinen Schülern die Kenntnis der „Formenlehre" voraus und verbreitet sich in seinem Lehrbuche über Congruenz und Flächenberechnung ebener Figuren; auch die Ähnlichkeit wird berührt und im letzten Abschnitt von nicht ganz 6 Seiten die Berechnung von Körperinhalten und das Ausziehen der Cubikwurzel. Der zweite Theil, welcher geometrische Aufgaben enthalten wird, soll alsbald folgen. Da der Verfasser im Vorwort den formalen Bildungswert des geometrischen Unterrichtes betont, so werden ohne Zweifel die Aufgaben des zweiten Theiles geeignet sein, den mageren Inhalt des ersten Theiles beträchtlich zu erweitern. Der Verfasser spricht auch einleitend vom „genetischen und constructiven Lehrverfahren", welches er im vorliegenden zur Darstellung bringen will. Die Ausführung dieser Absicht beschränkt sich aber wesentlich darauf, dass der Verfasser die Lehrsätze an das Ende der bezüglichen Entwicklung stellt; wir finden dies aber nicht von besonderem Belang und beziehen uns diesfalls auf die Autorität des Prof. Reidt, welcher schon vor Jahren sagte, dass es ziemlich gleichgiltig sei, ob der Lehrsatz am Anfang oder am Ende der Entwicklung steht, entscheidend ist nur das Verfahren des Lehrers, welchem es obliegt, seinen Unterricht heuristisch zu gestalten. Aus dieser Ursache ist es vor allem nothwendig, dass der Lehrer den Lehrstoff beherrscht, daher ein so magerer Lehrbehelf, wie der vorliegende, allenfalls einer Bürger- oder Mittelschule genügen kann, keinenfalls aber für Lehrer und Seminaristen auskömmlich erscheint. H. E.

J. König, Lehrer zu Duisburg, Ebene Trigonometrie für Fortbildungs-, Handwerker- und Abendschulen, sowie zum Selbstunterricht. 46 S. 33 Fig. im Text. Braunschweig 1892, Otto Salle.

Der Inhalt umfasst die Elemente der Goniometrie, die Auflösung des recht- und des schiefwinkligen Dreieckes und einige Aufgaben. Der Verfasser ist mit der Stoffvertiefung so weit gegangen, als man nur immer in den im Titel angeführten Schulen gehen kann; besonders indem er mehrfache verschiedene Wege für die Ableitung der Lehrsätze zeigt. Wir können also diesem Lehrbehelf nur eine recht weite Verbreitung an den genannten Schulen wünschen. H. E.

P. Gehler, Sem.-Lehrer in Grimma, Methodisch geordneter Übungsstoff für Freihand- und geometrisches Zeichnen. 2. Lieferung mit 11 Blättern mit 26 geradlinigen Ornamentmotiven. Leipzig 1892, Julius Klinkhardt. 50 Pf.

Die Vorlagen gehören nicht zu den einfachen; im Gegentheile, scheint uns, ist dabei so weit gegangen worden, als man das geradlinige Ornament auf geometrischer Grundlage zu entwickeln vermag. Zeichenvorlagen können natürlich sowol in Volks-, als auch in Fortbildungs- und in höheren Schulen gebraucht werden, und weil dabei ein entschiedener Bedarf nach Abwechslung besteht, so kann das Vorliegende der Beachtung empfohlen werden. H. E.

Der erste Unterricht in der Naturgeschichte für Schule und Haus. Nach methodischen Grundsätzen bearbeitet von **Konrad Fuß**. Mit vielen Beobachtungs- und Übungsaufgaben und zahlreichen Abbildungen. VIII u. 324 S. Nürnberg 1893, Verlag der Friedr. Korn'schen Buchhandlung. 3 Mk.

Nach den Principien der Lebensgemeinschaften gearbeitet und natürlich dabei die Jahreszeiten berücksichtigend ist dieses Lehrbuch, wie man dem Verfasser glauben kann, ein aus eigener Beobachtung hervorgegangenes Werk. Die natürlichen Gruppirungen der Lebewesen ergeben sich nach den Beobachtungen, zu denen die Schüler angeleitet werden sollen, und werden in sehr lebhafter Darstellung vorgeführt. Besonders die einleitenden Gesammtbilder sind sehr hübsch und instructiv geschrieben, das Detail der Einzelwesen (der Verfasser will nicht überall eigentliche Beschreibungen liefern) tritt hierbei, wo es sich nicht um Wechselbeziehungen der Thiere untereinander oder der Thiere mit den Pflanzen handelt, mehr in den Hintergrund und ist kürzer gehalten. Dass hier von einer eigentlichen Systematik nicht gesprochen werden kann, ist selbstverständlich und ist eine systematische Eintheilung der Thiere und Pflanzen erst in den am Schlusse angefügten Rückblicken zusammengestellt. — In den einzelnen Jahreszeiten sind Wiese, Feld, Garten Wald und Wasser in ihren thierischen und pflanzlichen Erscheinungen behandelt; für den Winter hat der Verfasser die Hausthiere und einige Einmiether und Zimmerpflanzen zusammengestellt, auch im Inneren der Erde Umschau gehalten, um die wichtigsten Mineralien und einige Gesteine zu besprechen; recht gut ist die diesem Abschnitte vorangestellte kurze Schilderung des Bergbaues. Auch die ausländischen Thiere und Pflanzen sind nicht vernachlässigt; da sie jedoch in den Rahmen des Buches nicht passen würden, sind sie in einem eigenen Abschnitte unter den Gruppen: ausländische Hausthiere, aus der nordischen Thierwelt, aus der Thierwelt der Hochgebirge, aus der Thierwelt Afrikas, aus der Thierwelt des tropischen Urwaldes, aus der Thierwelt des Meeres zusammengefasst. Auch das Wichtigste vom menschlichen Körper ist kurz und klar angegeben. Mit einem Anhange über die Stoffvertheilung nach Schulclassen und einem zweiten Anhange über die Praxis des naturgeschichtlichen Unterrichtes schließt das interessante Buch, das wir allen Lehrern zu fleißigem Studium empfehlen. Herr Junge kann seine Freude darüber haben, einen

so tüchtigen Nachfolger im Süden Deutschlands gefunden zu haben, der seinen Principien folgend, durch die Praxis für ihn Propaganda macht. Die Ausstattung des Werkes ist sehr zu loben, sowol was Druck als Abbildungen betrifft. C. R. R.

Leitfaden der Physik und Chemie mit Berücksichtigung der Mineralogie. Für die oberen Classen von Bürgerschulen, höheren Töchterschulen und anderen höheren Lehranstalten in zwei Cursen, bearbeitet von **A. Sattler**, Schulinspector. 11. verbesserte Auflage. VIII u. 144 S. Mit 236 eingedruckten Holzstichen. Braunschweig 1893, Druck und Verlag von Vieweg & Sohn. 80 Pf.

Mit allen seinen guten Eigenschaften kehrt dieses Lehrbuch nunmehr in 11. Auflage wieder, ein Beweis seiner Beliebtheit, welche es auch vollauf verdient, zumal der Verfasser, mit der Zeit vorwärts schreitend, Verbesserungen und Neuerungen an passender Stelle anbringt und so das Buch auch für die Gegenwart brauchbar erhält, ohne das gute Alte zu beseitigen. Dass die Mineralogie so weitläufig in die Chemie aufgenommen ist, erklärt sich wol aus dem Umstande, dass an den im Titel genannten Lehranstalten die Mineralogie nicht selbständig vorgenommen wird. Dass bei den entsprechenden chemischen und physikalischen Partien auch auf die Functionen des menschlichen Körpers, Athmung, Verdauung, Kreislauf Rücksicht genommen wird, ist ganz gut, da ja überhaupt das Praktische berücksichtigt werden soll. Was aber das menschliche Skelett in der Physik zu thun hat, sehen wir nicht ein; auch die Aufzählung der hygienischen Regeln ist hier zu viel des Guten.
C. R. R.

Dr. K. Sumpf's Anfangsgründe der Physik. 6. verbesserte Auflage, bearbeitet von Dr. A. Pabst, Lehrer für Mathematik und Physik am herz. Seminar in Cöthen. VIII u. 144 S. Mit 305 in den Text gedruckten Abbildungen, darunter ein farbiges Sonnenspectrum, und 2 Abbildungen über Luftdruck- und Windverhältnisse. Hildesheim 1893, Druck und Verlag von August Lax. 1,50 Mk.

Das schon in seiner ersten Auflage als gut bezeichnete Lehrbuch der Physik von Sumpf erscheint nunmehr nach dem Tode des Verfassers verbessert herausgegeben. Im wesentlichen ist an dem Werkchen weder in Form noch Inhalt viel geändert, nur ist auf die neuesten Erfindungen und Verbesserungen im Gebiete der Physik entsprechende Rücksicht genommen worden, so dass das Buch auch heute bleibt, was es gewesen, ein sehr brauchbares Schulbuch, zu welchem es sich insbesondere durch den vielen Übungsstoff, der den einzelnen Paragraphen beigefügt ist, gestaltet. Die Ausstattung ist sehr gut. C. R. R.

Leitfaden für den mineralogisch-chemischen Anfangsunterricht auf höheren Schulen. Den neuen Lehrplänen gemäß bearbeitet von **Dr. Max Franke**, Oberlehrer am Realgymnasium zum heiligen Geist in Breslau. 87 S. Mit 138 Figuren. Breslau 1893, Ferd. Hirt. 1 Mk.

In einer von der gewöhnlichen Schablone abweichenden Darstellungsweise behandelt der Verfasser die Mineralogie. Nach einer für die Unterstufe der Mittelschulen ausreichenden Krystallographie bespricht er die Mineralien in bunter Reihenfolge. Er flicht überall in Versuchen chemische Lehrsätze ein, gibt die Reactionen an und fügt Erläuterungen hinzu, welche manche physikalische Erscheinungen an den Mineralien erklären. Die Beschreibungen der Mineralien sind kurz und klar. Dass hie und da auch auf das geologische Vorkommen hingewiesen und dass auf die Verwendungsweisen Rücksicht genommen wird, ist dankenswert. Zahlreiche sehr gute Abbildungen sind in höchst instructiver Weise dem Texte eingefügt, und überhaupt ist die Ausstattung des Werkchens sehr zu loben. C. R. R.

Leitfaden der Physik für den Anfangsunterricht mit Berücksichtigung der neuen Lehrpläne. Von **Dr. P. Kindel**, Oberlehrer am Köllnischen Gymnasium zu Berlin. 122 S. Mit 118 Abbildungen. Breslau 1893, Ferd. Hirt. 1,25 Mk.

In engeren Grenzen gehalten als die von demselben Verfasser bearbeitete Physik von Trappe soll das Büchlein nur eine Vorstufe zu größeren Lehrbüchern der Physik sein; doch enthält es alles Wissenswerte aus dem Gebiete der Naturlehre bis zu den neuesten Forschungen. Mathematische Deductionen sind vermieden; wo es nothwendig ist, wie beim Spiegel und den Linsen, ist durch genaue Constructionen der Beweis hergestellt. Der Leitfaden ist sehr präcis abgefasst; ein Buch für den Selbstunterricht will er nicht sein. Die Ausstattung ist vorzüglich. C. R. R.

Neu erschienene Bücher.

Prof. Dr. A. Döring, System der Pädagogik im Umriss. 299 S. Berlin, R. Gärtner.

Dr. J. Nieden, Allgemeine Pädagogik auf psychologischer Grundlage und in systematischer Darstellung. 173 S. Straßburg i. E., Straßburger Druckerei und Verlagsanstalt.

Dr. Ferdinand Kemsies, Socialistische und ethische Erziehung im Jahre 2000. 142 S. Berlin, Bibliographisches Bureau. 2 Mk.

Dr. W. Ostermann, Die hauptsächlichsten Irrthümer der Herbart'schen Psychologie und ihre pädagogischen Consequenzen. Eine kritische Untersuchung. 2. Auflage. 246 S. Oldenburg und Leipzig, Schulze. 4 Mk.

— Zur Herbartfrage. Ein Wort der Erwiderung an Herrn Otto Flügel. 2. Auflage. 91 S. Daselbst. 1 Mk.

Dr. E. v. Sallwürk, Art und Bedeutung einer culturgemäßen Schulaufsicht. 56 S. Gotha, Behrend. 60 Pf.

Dr. Karl Stegmann, Lateinische Schulgrammatik. 6. Auflage. 250 S. Leipzig, Teubner. 2,40 Mk.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.



Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

4. Heft, Januar 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 4. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Ethische Cultur und Schule.

Von H. Budde-Bremen.

In der allerneuesten Zeit hat sich, hervorgerufen durch die Gründung der Gesellschaft für ethische Cultur, wiederum ein Streit um die Grundlegung der Moral und um die Verbindlichkeit oder Nichtverbindlichkeit ihrer Lehren, der moralischen Gesetze, entsponnen. Dass die Moral als Wissenschaft durchaus keine gegen alle Angriffe gesicherte Position besitzt, dass schon über ihre Begründung, ihren Ursprung keine eindeutige Meinung herrscht, ist dem Kundigen ja eine längst bekannte Thatsache. Man kann sagen, solange die Philosophie besteht, wogt der Streit hin und her, und noch immer ist sein Ende nicht abzusehen. Er wird auch wol, dem Wesen der Moral entsprechend, sobald kein Ende nehmen, es sei denn, dass die menschliche Erkenntnis einen ungeahnten Aufschwung nehme, daß ihr Gebiete erschlossen werden, bei deren Erforschung sie immer noch zagend am Anfang der Entdeckerlaufbahn steht. Aber welches Kriterium macht den Streit gerade jetzt zu einem in die Augen springenden? Während der Kampf der Meinungen bis dahin, abgesehen von vereinzelten Erscheinungen, fast nur auf den Höhen der Wissenschaft, in Gelehrten-Journalen, in den Hörsälen der Universitäten gewogt hat, ist jetzt die Presse des Tages, der tabakerfüllte Saal sein Schauplatz geworden. In der Arena des Tages, also vor unseren Augen, wird jetzt der Kampf um die moralische Weltauffassung geführt, und da können wir als denkende, mitbetheiligte Wesen nicht uninteressirt am Wege stehen. Wir müssen uns ein Urtheil bilden und dann, je nach Maßgabe der gewonnenen Überzeugung, mit eintreten in die Geisterschlacht, um der erkannten Wahrheit die Stätte zu bereiten. Das verlangt unsere Menschenwürde und nicht minder unser Lehrerberuf. Die Schule ist der Leitstern, der unserem Thun die Bahnen weist. Ihr Wol ist unser Wol. Ihr gehört unsere beste Kraft. Die Schule kann nur blühen, wenn die

Culturtendenz sich in aufsteigender Richtung bewegt. Die Atmosphäre, in der Stagnation des geistigen Lebens, Gleichgiltigkeit gegen die Zeitinteressen gedeiht, gewährt der Schule keine günstigen Existenzbedingungen. Zwar hat man gesagt, dass die Schule unbekümmert um die Kämpfe der Parteien ihre Aufgabe zu lösen habe. Nur unter der Palme des Friedens könne sie sich entwickeln. Cum grano salis verstanden, ist dies durchaus richtig. Directes Eingreifen in den Tageskampf ist der Schule unter allen Umständen verboten. Im wissenschaftlichen Streite hat sie ihre Stimme ebenfalls nicht zu erheben, d. h. unbeschadet der Rechte, welche dem Lehrer als Glied der menschlichen Gesellschaft zustehen. Damit ist aber nicht gesagt, dass sie dem Geisteskampfe uninteressirt gegenüberstehen soll. Es kommt eine Zeit, wo die eben noch umstrittenen Wahrheiten allgemein anerkannt werden, wo die Wissenschaft eine höhere Warte der Entwickelung erklommen hat. Will nun die Schule nicht den berechtigten Vorwurf des Anachronismus auf sich laden, so hat sie die gewonnenen Einsichten der Erziehung dienstbar zu machen, den Unterricht der neuen Forderung gemäß zu gestalten.

Zur Illustration sei hier nur ein Beispiel erwähnt, der Naturgeschichtsunterricht. Wann konnte die Schule die Ziele dieser Disciplin in der Weise begreifen, wie es die neuere Methodik gethan hat? Jedenfalls erst in dem Zeitpunkte, als die Wissenschaft in der Erkenntnis des Causalzusammenhanges, in der Verkettung der Erscheinungen ihre eigentliche Aufgabe erblickte. Dann erst, aber dann auch sicher, war der Schule die neue Bahn gewiesen, die sie ihrer Vollkommenheit näher bringen konnte. Ähnlich verhält es sich mit fast jedem Fortschritt, den die Schule macht, und darum hat, wie oben schon gesagt wurde, die Schule an dem Kampfe um die ethische Weltauffassung das größte Interesse. Wie lange schon pocht der Moralunterricht um Einlass an die Pforten der Schule!

Überzeugt davon, dass es sowol im Individual- als im Gesellschaftsleben nichts Zufälliges gibt, dass jede Erscheinung ein Glied der Causalkette des Weltzusammenhangs bildet, besteht unsere nächste Aufgabe darin, die Gründung der Gesellschaft für ethische Cultur als eine nothwendige zu begreifen. Mit anderen Worten: Wir haben ihren Causalzusammenhang mit dem Geistesleben der Gegenwart zu erfassen. Gibt es nun irgend ein Problem, welches unsere Zeit dermaßen bewegt, dass es geeignet ist, das Gesammtculturleben eines Volkes, als dessen Niederschlag man die Moral betrachten kann, in seine Kreise zu bannen, oder gleicht das fin de siècle dem leichtgekräuselten See, dessen Tiefe

keine Räthsel zu bergen scheint? Ich meine, wir brauchen nicht weit nach einer solchen Frage zu suchen. Das sociale Fragezeichen ragt so erkennbar über die Lande, dass es keinem verborgen bleiben kann, der nur Augen hat zu sehen. Welches ist der Weg zu seiner Lösung? Kein Sterblicher hat ihn bis jetzt geschaut. Das Räthsel der Sphinx harrt des Ödipus, der es bezwinge. Oder ist die Heroenzeit vorüber? Vermag ein Einzelner noch sein Volk zu erlösen, oder ist die Befreiungsthat eine That, welche die gesammte Menschheit nach ungezählten Mühen und Kämpfen selbst vollbringen muss? Ich meine, die Sache verhält sich so. Allerdings kann auch unsere Zeit nicht des Messias entbehren, der ihr den Pfad erleuchte. Der befreiende, weltbezwingende Gedanke ist immer ein Ausfluss des Genies. Aber die wirkliche Erlösung kann immer nur durch die Menschheit selbst kommen. „Niemand wird erlöst, der sich nicht selbst erlöst!“ Dieser immer noch wahre Gedanke, welchen die Reformation in die Welt schleuderte, beherrscht unsere Zeit noch ebenso, wie er vor vierhundert Jahren die Geister bewegte. Ein jeder, der Gelehrte in der stillen Klause und der Mann im kreisenden Strome des Lebens, der Künstler in seiner Werkstatt und der Mann der harten Arbeit, darf seinen Posten im tobenden socialen Kampfe nicht feige verlassen. Und dieser sociale Kampf! Welche Factoren bewegen ihn, was ist sein Ziel? Der hat jedenfalls die sociale Frage nicht begriffen, der da meint, sie sei eine rein wirtschaftliche, und damit erschöpfe sich ihr ganzes Wesen. Man darf dreist behaupten, dass sie jede Seite der menschlichen Cultur in ihren Bannkreis gezwungen hat. Und gilt es nun, über den Wert ihrer Forderungen zu klarer Erkenntnis zu kommen, so ist die Ethik jedenfalls nicht die letzte Instanz, deren Urtheil zu hören ist, trotz der klugen Leute, welche die Moral für einen überwundenen Standpunkt erklären, deren Forderungen höchstens für die Masse, nicht aber für die Auserwählten Verbindlichkeit haben können. Diese Meinung ist keine vereinzelte. Haben doch sogar Philosophen und Psychologen sie wissenschaftlich zu begründen versucht. Also vor den Richterstuhl der Moral gehört jede neue Zeitströmung. Das ist durchaus keine einzig dastehende Anschauung. Hat doch auch der bekannte Professor Theobald Ziegler in Straßburg die sociale Frage geradezu als eine Frage der Ethik bezeichnet und in seinem weitverbreiteten Buche: „Die sociale Frage eine sittliche Frage“ die Bestrebungen der Zeit unter den ethischen Gesichtswinkel gerückt und so versucht, ihren Kern zu erfassen.

Somit haben wir die eine Seite des Verhältnisses der Ethik zu

den socialen Forderungen gefunden. Sie ist der Wertmesser, an dem diese gemessen werden. Die andere Seite besteht darin, dass die Tageskämpfe eine treibende Kraft der Ethik darstellen. Sie zwingen die Menschen, sich auf die Forderungen der Moral zu besinnen, nach ihnen ihr Thun und Handeln einzurichten, oder sie den neuen Anschauungen gemäß zu gestalten, sie weiter zu entwickeln. Jetzt gilt es, die Menschheit moralisch zu erziehen, sie für die neuen Lehren empfänglich zu machen, sie zu befähigen, den neuen Idealen gemäß ihr Leben zu gestalten, und die Wahrheit von den Irrlehren zu unterscheiden. Hier ist der Punkt, an dem die Gesellschaft für ethische Cultur ihre Hebel ansetzen will. Die moralische Erziehung des Menschengeschlechts ist ihre Aufgabe, und die sociale Bewegung hat sie gezeitigt. Sie steht also im directen Zusammenhange mit dem Geistesleben der Gegenwart. Ihre Gründung war eine Nothwendigkeit. Die Causalkette, in der sie ein Glied bedeutet, liegt klar vor unseren Augen.

Übrigens ist die Gründung einer solchen Gesellschaft zur Verbreitung wahrer Moral durchaus keine einzig dastehende Erscheinung. Hierbei sehen wir ganz von Amerika ab, wo Felix Adler, William Salter und Stanton Coit ethische Gesellschaften ins Leben riefen, welche gleichen Ursachen entsprangen und gleiche Ziele verfolgten wie die deutsche Genossenschaft. Richten wir in der Geschichte der Philosophie die Blicke ein Säculum rückwärts, so treffen wir auf eine ähnliche Gründung, wie sich uns heute die moralischen Gesellschaften darstellen. Dieselbe knüpft sich an den Namen Reinhold, bekannt als einer der ersten und befähigtsten Schüler Kants, vom Meister als solcher öffentlich anerkannt. Derselbe beabsichtigte, einen Bund aller „Wolgesinnten“ zu gründen, um „zu einem Einverständnisse über die Hauptmomente der moralischen Angelegenheiten“ zu kommen. Das war im Jahre 1795. Vergegenwärtigen wir uns jene Zeit. Europa wankte in seinen Grundfesten. Eine Periode war unter Erschütterungen, wie sie die Welt noch nicht gesehen hatte, zu Grabe getragen. Institutionen, die für die Ewigkeit geschaffen schienen, waren über Nacht gestürzt. Das Bemühen des freien Gedankens tönte durch die Lande und kündete die neue, kommende Zeit. Aus den Ruinen sollte neues Leben erblühen. Aber wo war in diesem Wirrsal das feste Fundament, auf dem das neue Gebilde erstehen konnte? Alles schwankte. Anschauungen und Begriffe, die für immer geschaffen schienen, wurden einfach über Bord geworfen, ohne dass man für das, was man an ihre Stelle setzen wollte, den klaren Ausdruck hatte. Wie konnte aus

diesem Chaos eine neue Welt erstehen, da jedes Gemeinsame, von dem aus man sich verständigen konnte, zu fehlen schien? Dieses gesuchte Gemeinsame glaubte nun Reinhold gefunden zu haben und zwar in der Moralphilosophie Kants. Dieselbe erschien ihm so gefestigt, ihre Lehren waren so klar und einleuchtend dargestellt, dass man nach seiner Meinung von hier aus leicht zu einer Verständigung über alle die Welt bewegenden Fragen gelangen müsse. Zwischen den Theilnehmern an der Gesellschaft sollte in der Stille weiter verhandelt werden, und in der von der Mehrzahl gebilligten Form wollte man die neuen moralischen Anschauungen der Welt verkünden. Der erwartete Erfolg blieb jedoch aus. Es fand nur eine Veröffentlichung statt, die im Jahre 1798 erschien. Der betreffende Band enthält die „Verhandlungen über die Grundbegriffe und Grundsätze der Moralität aus dem Gesichtspunkte des gemeinen gesunden Verstandes zum Behuf der sittlichen, rechtlichen, politischen und religiösen Angelegenheiten.“ Kuno Fischer macht in seiner Geschichte der neueren Philosophie zu der Erfolglosigkeit der Reinhold'schen Bestrebungen die Bemerkung: „Dabei bewährte sich die Erfahrung, die man vorher wissen konnte, dass die Wahrheiten, welche die Welt erleuchten, nicht von vielen Händen gemacht werden, und was viele machen, Gemeinplätze sind, die man der Welt nicht mehr zu geben braucht, weil sie dieselben schon hat.“ Eine Erklärung des Misserfolges gibt Kuno Fischer hier allerdings. Ob dieselbe aber eine ausreichende und überall genau zutreffende ist, möchte ich bezweifeln. Wäre der ausgesprochene Gedanke richtig, so wäre auch über die ethischen Gesellschaften und ihre Bestrebungen eo ipso der Stab gebrochen. Untersuchen wir die Sache etwas näher. Das ist allerdings wahr, große, weltbewegende Gedanken werden nicht von der Masse, auch nicht von vielen geschaffen. Sie sind immer eine That des Genies. Aber der Ausbau des Gedankens, das Formuliren seiner Consequenzen ist eine Aufgabe, die nur von vielen gelöst wird. Das beweist die Geschichte der Wissenschaften. Das Genie erleuchtet der Menschheit die Pfade, zeigt das zu erstrebende Ziel, aber das Erreichen desselben ist immer ein Werk vieler Hände. Wie kann ein Gedanke die Welt bewegen, der nicht zuvor die Köpfe erleuchtet hat? Hier konnte die neue Gesellschaft jedenfalls höchst wirksam mit eingreifen. Deshalb war sie auch gegründet worden, und so stellt sie sich als ein ebenso nothwendiges Product ihrer Zeit dar als die Gesellschaft für ethische Cultur. Beide entsprangen auch aus ganz ähnlichen Ursachen, nämlich dem treibenden Strome der Zeit, dem wogenden Tageskampfe.

Auch der folgende Vorwurf, dass das, was viele machen, Gemeinplätze seien, die man der Welt nicht mehr zu geben brauche, weil sie dieselben schon habe, ist jedenfalls nicht ganz berechtigt. Allerdings haben Gemeinplätze keine treibende Kraft. Aber brauchen das, was viele machen, schon Gemeinplätze zu sein, die alle Welt besitzt? Steht alle Welt auf derselben Stufe der Entwickelung? Haben der Bewohner der entfernten Moorcolonie und der mitten im geistigen Leben stehende gebildete Städter denselben geistigen Horizont? Sind es dieselben Motive, die ihrem Thun die Richtung weisen? Was dem einen Menschen eine klar erkannte Wahrheit ist, die seinem Streben und Handeln die Bahnen vorzeichnet, ist dem anderen noch eine unbekannte Größe. Waren in jener Zeit die Kantischen Anschauungen schon Gemeingut des Volkes geworden? War nicht Kant immer noch der einsame Geist, den nur wenige erst verstanden, dessen weltzerstörendes und welterbauendes Gedankengefüge nur einige Auserwählte erst klar begriffen? Und musste nicht die kleine Gemeinde, die sich im Banne der großartigen, in sich abgeschlossenen Weltauffassung Kants fühlte, deren ganzes Sinnen und Denken von ihm gefangen genommen war, nicht ihre ganze Kraft daran setzen, dieselbe immer weiteren Kreisen des Volkes zugängig zu machen, und so den festen Punkt in der Erscheinungen Flucht zu gewinnen, von dem aus man die Zeitzustände die nichts weniger als ideale waren, reformiren konnte? Ich erinnere nur an Schiller. Das Dichten vergaß er, als ihm die Kantische Geisteswelt aufging. Die Bühne wollte er zu einer moralischen Anstalt machen, welche die sittliche Erziehung des Menschengeschlechtes zu ihrem Zwecke haben sollte.

Ich meine also, dass die Einwendungen Fischers den Misserfolg der Reinhold'schen Bestrebungen nicht genügend erklären. Worin war denn aber derselbe begründet? Ich muss gestehen, dass ich die Factoren, welche ihn herbeiführten, nicht klar erkenne. Vielleicht waren die Zeitverhältnisse derartigen Bestrebungen höchst ungünstig. Europa stand in Waffen, und Waffengeklirr gibt mit den Werken der Cultur nie einen harmonischen Accord. Vielleicht fehlte auch die genügende Unterstützung. Das Volk brachte nicht die nöthigen Vorbedingungen mit, um die neuen Anschauungen in sich aufnehmen zu können. Vor allen Dingen hätte man also bei der Jugenderziehung die Hebel ansetzen müssen. Das war aber eine langwierige Arbeit, bei der von einem Ernten sobald keine Rede sein konnte. Bald nach Reinhold kam ein Größerer, J. G. Fichte, der klar erkannte, dass die Wiedergeburt des Volksgeistes, ein Realisiren der hohen Ideale, wie sie von

ihm und anderen großen Denkern geschaut waren, nicht erreicht werden konnte ohne eine organisirte Jugenderziehung. In seinen Reden an die deutsche Nation brachte er dies zum klaren und ergreifenden Ausdrucke.

Eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung der Ethik, auch nur der verschiedensten Auffassungen der Gegenwart, würde über den Rahmen der vorliegenden Abhandlung weit hinausgehen. Umsoweniger können wir aber auf eine kurze Darstellung des Wesens der Moral, wie sie uns erscheint, verzichten. Würden doch ohne eine solche nicht nur alle weiteren Ausführungen in der Luft schweben, sondern es würde uns auch jeder Maßstab für die Beurtheilung der ethischen Bestrebungen der Gegenwart fehlen.

Die Quelle aller Moral ist der innerste Kern des Individuallebens, der Wille. Hier ist die Wurzel, der sie entspringt. Der Wille drängt, sich seiner Natur gemäß zu entfalten. Er zeugt Thaten. Thaten sind also der objectiv gewordene Wille. Wollen und Handlung sind mithin die beiden Momente, die wir bei der Beurtheilung einer That in Rücksicht zu ziehen haben. Das eine nennen wir die subjective, das andere die objective Seite der Moral. Dass die Wertschätzung in moralischen Dingen thatsächlich besteht, beweisen allein schon die Ausdrücke gut und böse, die doch jedenfalls ebensogut wie andere Begriffe eine That des menschlichen Geistes, ein Ausfluss seiner Weltauffassung sind. Man unterscheidet also zwischen einer guten und bösen Handlung, und zwar nennt man diejenige Handlung eine gute, die einem guten Willen entspringt und auf etwas Gutes gerichtet ist. Mit andern Worten: Ursprung und Ziel einer Handlung müssen gut sein. Der Wille ist gut, der nicht nach selbstsüchtigen, unedlen, sondern nach guten, edlen Motiven handelt, der das Gute um seiner selbst willen erstrebt. Worin aber das zu erstrebende Gute besteht, kann uns nur eine eingehende Untersuchung des Menschen und seiner Entwicklungsgesetze lehren, und selbst dann wird es noch schwer sein, eine allgemein anerkannte Formel für dasselbe zu finden. Dass dieses bis jetzt noch nicht gelungen ist, beweist die Geschichte. Wir erkennen das zu erstrebende Ziel in der möglichst vollkommenen objectiven Gestaltung des Einzel- und Gesammtlebens, weil wir in dem Weltganzen einen Organismus erblicken, in dem alles mit teleologischer Nothwendigkeit einer immer größeren Vervollkommnung entgegenstrebt.

Damit weisen wir den Hedonismis ab, nach dem das höchste Gut in der Erregung der größtmöglichen Lust besteht. Tugend ist nach ihm gleichbedeutend mit Genussfähigkeit. „Lust ist dasjenige, was an

sich wertvoll ist, alles andere ist es nur in dem Maße, als es geeignet ist, Lust hervorzubringen.“ Mit diesen Worten hat Bentham dem Hedonismus den klarsten Ausdruck gegeben. Es ist dasselbe, was nach ihm Mill und vor ihm Aristipp und Epikur lehrten. Wir halten die hedonistische Auffassung für eine unhaltbare. Es ist nicht das Gefühl der Lust, welches meine Handlungen bestimmt, und meine Thaten sind nicht das Mittel, ein Lustmaximum hervorzurufen. Ist es die Vorstellung der Lust, welche den Hungrigen vor den Brotschrank, den Gelehrten an den Studirtisch treibt, die dem Maler den Pinsel, dem Dichter die Feder in die Hand drückt? Nein, der in ihnen liegende, nach Gestaltung ringende Trieb ist es, der sie zu Thaten drängt. Mit anderen Worten, der Wille zwingt sie zum Handeln. Dieser wartet nicht die Lust- oder Unlustgefühle ab, um sich zu bethätigen, er entfaltet sich seiner ureigensten Natur gemäß. Also der Trieb ist das primäre, und durch seine Bethätigung wird das Gefühl der Lust erst geweckt. Andererseits entsteht das Gefühl der Unlust, wenn die Bethätigung gehemmt wird. Befriedigung oder Nichtbefriedigung sind also Gefühle, welche das Handeln des Menschen begleiten, aber niemals sind sie das Ziel des menschlichen Strebens, oder wie Aristoteles sagt: „Lust ist nicht Zweck oder Ziel, sondern ein Anzeichen, dass die Natur ihr Ziel erreicht hat.“

Im Gegensatz zum Hedonismus erblicken wir in der Bethätigung der menschlichen Kräfte das Ziel des menschlichen Handelns. Der Mensch strebt nach möglichst vollkommener Ausgestaltung seines Wesens durch Entwicklung der Kräfte, die in seiner Natur vorgebildet sind. Auch beim Thiere sind es die in seiner Natur angelegten Triebe, die nach Bethätigung streben. Um den Kampf ums Dasein erfolgreich zu bestehen, zwingt die Natur es zu allseitiger Bethätigung seiner Organe und zu immer größerer Vervollkommnung seines Wesens. Während sich das Thier aber nicht zum klaren Bewusstsein seines Strebens erhebt, schaut der Mensch das Ziel seiner Entwicklung. Als Ideal weist es seinem Streben die Bahnen, nach ihm misst er seine Handlungen, und beurtheilt er den Wert seines Lebens. Allerdings erscheint dem Menschen dieses Ideal immer nur in subjectiver Form. Bei dem stürmenden Jünglinge trägt es andere Züge als beim ernst abwägenden Manne, bei dem Handwerker andere als beim Künstler, beim Griechen andere als beim Deutschen. Aber trotz aller Verschiedenheiten bleibt das Ziel im Grunde doch dasselbe: die möglichst vollkommene objective Gestaltung des Einzel- und Gesammtlebens. Diesem Ziele strebt der Mensch mit Nothwendigkeit entgegen. Das

kann sogar so weit gehen, dass das Individuum sein Leben diesen Ideen opfert, wie wir es bei den Heroen des Menschengeschlechts bewundern. Starb Jesus den schmachvollen Kreuzestod, um das Hochgefühl der Lust zu kosten? Dieselbe Erscheinung wie bei Individuen haben wir auch bei Völkern. Ein jedes Volk hat seine Ideale, denen es nachlebt und deren Erreichung es um jeden Preis zu erringen sucht, selbst um den Preis seiner Existenz. Nur in diesem Streben findet der Einzelne wie die Gesammtheit volle Befriedigung. Das ist dasselbe, was die Griechen Eudämonie nannten, denn nach Aristoteles besteht Eudämonie oder Wolfahrt in der Bethätigung aller Tugenden und Tüchtigkeiten, am meisten der höchsten. Diese teleologische Auffassung der Moral ist nicht neu. Mit Ausnahme der intuitionistischen Moralphilosophie, die namentlich durch Kant vertreten wird, und auf die wir weiterhin noch zurückkommen werden, beherrscht sie fast die ganze neuere Philosophie, so verschiedenartig auch der begriffliche Ausdruck des höchsten Gutes gefasst sein mag. Hobbes und Spinoza, Shaftesbury und Leibniz sind Vertreter dieser Richtung. Auch in der griechischen Philosophie folgten Plato, Aristoteles und die Stoa diesen Bahnen. Sie erblickten das Ziel des sittlichen Strebens in der vollkommenen Gestaltung des menschlichen Lebens oder in der Eudämonie.

Wir haben also das Ziel des menschlichen Strebens gefunden. Unmöglich ist es nun aber, dasselbe so klar zu erfassen, dass es als Motiv des Handelns wirken kann. Die concrete Darstellung desselben ist eben eine Unmöglichkeit. Wir können wol einzelne Seiten näher beschreiben, einzelne Züge klarer formuliren, in seiner Totalität aber wird es uns immer nur als Ideal vorschweben, das von den Individuen wie den Völkern in mannigfachster Weise erfasst werden wird. Immer jedoch bleibt es dasselbe eine, mag es in ein religiöses oder in irgend ein anderes Gewand gekleidet sein. Das Reich Gottes auf Erden ist nur eine andere Bezeichnung für dasselbe, was wir als Ziel des menschlichen Strebens erkennen.

Die Handlungen nun, die geeignet sind, menschliche Wolfahrt zu begründen, werden wir gut, die entgegengesetzten schlecht nennen. Nun ist es aber häufig nicht so einfach, klar zu bestimmen, welche Folgen schließlich eine Handlung zeitigen wird. Da hat sich der Menschengeist ein Hilfsmittel geschaffen in den moralischen Gesetzen. Im Laufe der jahrtausendelangen Entwicklung des Menschengeschlechts haben sich bestimmte Verhaltungsweisen als geeignet herausgestellt, dem oben bezeichneten Zustande näher zu kommen. Die Beachtung

dieser Normen hat man daher als allgemein verbindlich erachtet und fordert von jedem Individuum Gehorsam gegen dieselben. Diese Gesetze des Handelns, die man schlechthin die Sittengesetze nennt, überheben den Einzelnen der Nothwendigkeit, fortwährend zu prüfen, ob sein Thun auch dem Endzweck des menschlichen Lebens entspricht. Sie sind das Krystallisationsproduct des großen Entwicklungsprocesses der Menschheit. In ihnen zeigt die Gesammtvernunft dem wollenden Menschengeiste den Weg, auf dem er seine Ideale verwirklichen kann. Diesen Gesetzen gemäß hat also der Mensch sein Handeln zu reguliren. In ihrer Gesammtheit repräsentiren sie die Sitte eines Volkes. Die Einsicht, dass dieselbe ein nothwendiges Product ist, dass die Wirkung, welche ihre Bethätigung hervorruft, in der Richtung des Zieles liegt, welchem die Menschheit entgegenstrebt, wird Willensmotiv und erzeugt sittliche Thaten. Aber auch diejenigen, welche sich nicht bis zu dieser Einsicht zu erheben vermögen, müssen durch Erziehung zum Gehorsam gegen die Sittengesetze gebracht werden, denn Achtung der Sitte ist die Grundforderung der Moral.

Und doch kann die Fortentwicklung der sittlichen Anschauungen nur durch Bekämpfung und Untergang der herrschenden Sitte herbeigeführt werden! Hier eröffnet sich die Aussicht auf die größten tragischen Conflicte, von denen die Menschheitsgeschichte berichtet. Nur der Zweifel webt der Wahrheit ein neues Kleid, und eine neue Welt kann nur durch Untergang der alten erstehen. Aber aus den Trümmern der alten Ideale erwachsen neue. In neue Formen gießt der Menschengeist sein tiefinnerstes Sehnen. In den sittlichen Genies treten die neuen Ideen zuerst in die Erscheinung. Von hier aus ziehen sie immer weitere Kreise, bis endlich nach langen, harten Kämpfen die überlebte Epoche durch die neue abgelöst ist. Wieder senkt sich der Vorhang über einen Act der Tragödie, die wir Menschheitsgeschichte nennen, ein neuer kann beginnen. Die Opfer waren die Wolthäter, die Bringer der neuen Zeit! In Jesus und seinen Jüngern, in den Heiligen und Märtyrern sehen wir dieses Geschick mit erschütternder Tragik sich vollziehen. „Die Welt schreitet nur fort durch den Opfertod der Unschuldigen und Gerechten.“

Eine Giltigkeit im absoluten Sinne können die Sittengesetze also nicht beanspruchen. (? D. R.) Immer stellen sie sich dar als ein Correlat der Einsicht, worin die möglichst vollkommene Gestaltung des menschlichen Lebens besteht. Nach dieser Einsicht wird sich immer die Sitte gestalten. Die moralischen Gesetze haben also keine unwandelbare, für alle Zeiten, Völker und Individuen verbindliche Giltig-

keit. Auch hier gibt es kein starres, sich immer gleich bleibendes Sein. Auch hier gilt das Wort Heraklits von Ephesos: Alles fließt. Die Sitten sind ein Act menschlichen Geistes. Als Product seiner Umgebung ist der Mensch mit dieser in die Kreise des Fühlens, Denkens und Wollens eingeschlossen, in denen sich diese bewegt. Aber der Mensch ist nicht nur ein sociales Wesen, er ist auch Individuum und unterscheidet sich als solches von allen Lebewesen. Als dieses so geartete Ich drückt er allem Thun den Stempel seines Geistes auf. Je höher ein Mensch entwickelt ist, desto mehr tritt seine Persönlichkeit in die Erscheinung. Am reinsten und am wenigsten von seiner Umgebung abhängig erscheint sie beim Genie. Aber auch dieses mag sich noch so sehr über seine Zeit erheben, ganz frei kann es sich von derselben nicht machen, auch ihm werden immer noch die Schlacken der Zeitlichkeit ankleben. Wie viel weniger kann nun der gewöhnliche Geist über seine Zeit hinaus? Seine eigene Haut hat noch niemand verlassen! Wir sehen also klar ein, dass es eine bis in alle Einzelheiten feststehende und für jeden bindende Moral nicht geben kann. Dass wir nicht alle Völker in ethischen Dingen mit demselben Maße messen, ist auch eine bekannte Thatsache. Wem würde es z. B. einfallen, von den Negern Afrikas und den Menschenfressern Neuseelands dieselben moralischen Ansichten und Handlungen zu verlangen wie von dem gebildeten Europäer?*)

Aber auch innerhalb eines Volkes kommen die mannigfachsten Entwicklungsstufen vor. Hier finden wir naives Auffassen der Welt der Erscheinungen, dort die Weltauffassung des tiefsinnigen Philosophen. Hier herrscht die elementare Gewalt der Triebe und Neigungen, dort die Macht der Grundsätze, hier Gespensterglaube und rohe Gottesbegriffe, dort die eherne Nothwendigkeit. Welch ein Unterschied zwischen der Anschauungsweise der alten Frau des von der Cultur noch unberührten, weltfernen Heidedorfs und eines Mannes der Wissenschaft, zwischen dem Arbeiter auf dem Gute eines Feudalherrn des Ostens und dem meerbeherrschenden Kaufmann der modernen Großstädte! So zeigen sich in geistiger Hinsicht nicht minder als in materieller Beziehung weite Klüfte zwischen den Gliedern eines Volkes. Nicht nur das Portemonnaie schafft Kasten, auch der Gedanke ist ein Feind der égalité. Den Einsichtigen wundert das nicht. Die Wahrheit ist eben nichts Fertiges, nicht etwas, das man dem Menschen

*) Man verlangt oder erwartet von jenen auch nicht dieselbe Wissenschaft und Kunst wie von diesen. Was folgt daraus? D.

gleich einem wolbereiteten Ragout vorsetzen könnte, das er nur zu verzehren brauchte, um das gelobte Land der Erkenntnis zu schauen. Nein, die Wahrheit ist eine Function. Jeder kann sie nur durch eigene That erringen. Und wenn sie auch immer nur die eine ist, so ist sie doch auch wieder auf jeder Stufe der Entwicklung eine andere. Jedem erscheint sie nur in der ihm angemessenen Gestalt. So ist es nicht nur in dem Gebiete des Denkens, sondern auch in dem des Fühlens und Wollens. Und da schließlich kein Individuum dem andern gleicht, so werden wir nicht umhin können, für jedes Individuum eine besondere Moral anzunehmen.

Aber droht da nicht jede Gesetzmäßigkeit in moralischen Dingen einzustürzen? Haben diejenigen also recht, welche die schrankenlose Entfaltung der Moral auf ihre Fahnen geschrieben haben? So lehren z. B. Nietzsche und seine Jünger, dass jeder Mensch das Recht hat, so zu handeln, wie nur eben er seiner gegebenen Individualität gemäß handeln kann. Das ist moralisch. Jede Unterdrückung des Eigenlebens ist unmoralisch. So etwas wie eine allen guten Menschen gemeinsame Moral gibt es nicht und kann es nicht geben, da kein Mensch dem anderen gleicht. Bedeuteten diese Darlegungen eine erschöpfende Darstellung des Menschen, so könnte man den daran geknüpften Erwägungen jedenfalls nicht widerstreiten. Aber der Mensch ist nicht nur Individuum, er ist auch sociales Wesen, das mit allen seinen Fasern mit der menschlichen Gesellschaft zusammenhängt. Nicht zum geringsten Theile ist er ein Product dieser Gesellschaft. Shaftesbury unterscheidet zwei Arten von Willensantrieben, individualistische und sociale. Beide sind gleich ursprünglich in der menschlichen Natur begründet, und der Mensch muss, sich seiner Natur gemäß entfaltend, beiden folgen und die Ziele erstreben, die sie ihm weisen. Als Individuum will er die vollkommenste Ausgestaltung seines Eigenlebens, die Verwirklichung seiner selbstischen Triebe. Als sociales Wesen erstrebt er das Wol der Gesammtheit, seiner Familie, seines Stammes, seines Volkes, der Menschheit. Wenn auch nicht immer mit klarem Bewusstsein, so lebt doch jeder geistig gesunde Mensch mit Nothwendigkeit diesen Zielen nach. Vermöge seiner ureigensten Natur kann er gar nicht anders. So mussten sich, wie schon oben ausgeführt wurde, bestimmte Regeln entwickeln, nach denen jedes Glied der Gesellschaft sein Leben und Handeln regulirt. Dieselben stellen sich uns dar als die Sittengesetze, denen gemäß sich das Leben der Individuen und Völker gestaltet hat und noch gestaltet. „Wir bezeichnen darum die Sittengesetze als Naturgesetze des geschichtlichen Lebens,

auf deren Achtung die Wolfahrt der Menschheit beruht. Sie sind nicht der Ausfluss einer Willkür, sondern der Ausdruck der ewigen Ordnung der Dinge selbst.“ (Friedrich Paulsen, System der Ethik.) Der Begriff Naturgesetz ist hier natürlich in dem weitesten Sinne zu nehmen, etwa in dem, wie die Biologie von Naturgesetzen redet. Ein ausnahmsloses Geschehen sollen sie also nicht ausdrücken.

Sittengesetze sind etwas geschichtlich Gewordenes und noch immer Werdendes. Aber ihr Dasein ist noch nicht aufgehoben, wenn ihre Auslegung und begriffliche Formulirung auch wechselt. Andererseits gibt es aber auch moralische Gesetze, die allen Culturstufen gemeinsam sind. Hier möge nur die Wahrhaftigkeit genannt sein. Auf die Lüge ist noch keine Gesellschaft gegründet worden. Gegenseitiges Vertrauen ist für den Bestand jeder Gemeinschaft unerlässlich, und wird es auch bleiben. Nach Xenophon waren Reiten, Bogenschießen und die Wahrheitreden die drei Unterrichtsgegenstände der alten Perser. Aber trotzdem die Wahrhaftigkeit eine allen Zeiten und allen guten Menschen gemeinsame sittliche Forderung ist, muss man anderseits auch zugeben, dass nicht alle Individuen und alle Zeiten dieses Gesetz in gleich tiefer Weise begreifen. Während der eine in ihr nur ein Verbot der Lüge erblickt, bedeutet sie für den andern ein Princip, unter dessen Einwirkung sein ganzes Leben, all sein Denken und Handeln steht. So ist es mit allen moralischen Gesetzen. Jeder nimmt sie in sich auf und begreift sie in der ihm angemessenen Weise.*) Er erfüllt sie mit seinem Geiste, und so werden sie seine Principien. Je reiner die Individualität eines Menschen ausgeprägt ist, desto mehr wird er sich in seinem moralischen Empfinden von den übrigen Menschen unterscheiden, desto inniger und eigenartiger wird er das Wesen einer Sitte begreifen und als Motiv seines Handelns wirken lassen. Und je höher die Cultur eines Volkes steigt, umsomehr wird auch die Differencirung in ethischen Dingen zutage treten.**)

---

*) So ist es aber auch mit allen anderen — mathematischen, logischen, grammatischen, ästhetischen, physikalischen etc. — Gesetzen. Was folgt daraus? — Nicht die Befugnis, sie subjectiv zu modeln, sondern die (relative) Unzulänglichkeit der menschlichen Geisteskraft, sie zu fassen, und die (relative) Unzulänglichkeit der menschlichen Willenskraft, sie zu befolgen. D.

**) Im Gegentheile! Auf der höchsten Culturstufe müsste allgemeine Übereinstimmung der ethischen Anschauungen herrschen. Eine weitgehende Differencirung oder Differenz in ethischen Dingen ist stets Folge und Symptom des Verfalls der moralischen Cultur, dem der Verfall der übrigen Cultur naturnothwendig nachfolgt. D.

Fortschreitende Entwicklung bedeutet auch fortschreitende Differencirung, wie die Biologie lehrt. So entwickeln sich allmählich neue Anschauungen, und an die Stelle der überlebten treten neue Sitten, die den neuen Forderungen genügen.

Wenn wir so das Recht der Individualität anerkennen, so sind wir aber doch weit entfernt, für deren schrankenlose Bethätigung einzutreten. Die individualistischen Willensantriebe müssen ihre Grenze in den socialen finden. Die ethischen Gesetze sind einmal die Producte des Individuums und bedeuten gleichzeitig auch die Schranke, die sein Thun in die richtigen Bahnen lenkt. Sie sind der Ausdruck des Gemeinsamen in den moralischen Anschauungen einer Zeit, und jedes Glied der Gesellschaft steht unter ihrem Bann. Die modernen Subjectivisten sehen allerdings, wie wir oben schon erwähnten, in diesen Anschauungen den Tod aller Cultur. Die Anschauung von einer „allen guten Menschen gemeinsamen Moral“ erklären sie für eine pure Fiction. Sie ist die, von der modernen Wissenschaft längst überwundene, Ansicht einer überlebten Epoche, die nur noch von denen vertreten wird, die, unbekümmert um die Forderungen der Zeit, immer noch die Bahnen des alten „Begriffskrüppels“ Kant wandeln. So wird nämlich dieser von Nietzsche und anderen sogenannten modernen Denkern mit Vorliebe genannt.

Diese Meinung ist nun allerdings eine durchaus unzutreffende. Die Anschauung von einer allgemeinen Verbindlichkeit der Moralgesetze wird auch von solchen vertreten, die sich mit vollem Bewusstsein der Kantischen Moralphilosophie entgegensetzen. Worin besteht das Fundamentale der Kantischen ethischen Anschauungen? Während bis dahin fast ausschließlich Eudämonismus und Utilitarismus die Moralphilosophie beherrschten, macht Kant die Gesinnung allein zum Gradmesser der Moral. Nicht nach der Wirkung einer Handlung fragt er, sondern allein nach dem Motiv, dem sie entsprang. Bei der Beurtheilung moralischer Dinge hat er allein deren subjective Seite im Auge, während das, was wir die objective Seite der Moral nannten, ihn absolut gleichgiltig lässt. Nichts ist ohne Einschränkung gut als allein ein guter Wille. „Der gute Wille ist aber nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines Zweckes, sondern allein durch das Wollen, das an sich gut ist.“ (Metaphysik der Sitten.) Das Hamlet'sche „Nichts ist an sich gut oder böse, das Denken macht es erst dazu,“ verkehrt sich bei Kant in „Nichts ist an sich gut oder böse, das Wollen macht es erst dazu.“ Und weiter ist nach Kant nur der

Wille ein guter, der nicht durch Neigung bestimmt wird, sondern allein durch das starre Gebot der Pflicht. In diesen Sätzen liegt der Kernpunkt der Kantischen Moralphilosophie und nicht in dem Satze: „Handle so, dass die Maxime der Handlung nach deinem eigenen Willen Naturgesetz sein kann.“ Dieser Satz hat nur die Bedeutung einer Formel, in die Kant das Sittengesetz fasst, und unter welche er alle Moralgesetze begreift. Allerdings nimmt Kant an, dass die Moral etwas allen guten Menschen Gemeinsames ist, weiß doch jeder ohne Belehrung mit intuitiver Gewissheit, was gut ist. Das Fundamentale seiner Lehre ist dies aber nicht. Das liegt darin, dass er allein den guten Willen als Gradmesser der Sittlichkeit anerkennt. Und dieser Satz findet in der neueren Moralphilosophie durchaus nicht allseitige Zustimmung. Fr. Paulsen z. B. betrachtet die intuitionistische Auffassung Kants geradezu als eine Schädigung, die dieser der Entwicklung der Ethik zugefügt hat. Zudem kann man dreist behaupten, dass der Pflichtmensch Kants nirgends existirt, höchstens spielt er in philosophischen Systemen eine Paradefigur. Er ist allein ein Product der Einbildungskraft, das allerdings auf den ersten Blick etwas Fascinirendes an sich hat. Bei näherem Zusehen erkennt man aber, dass bei uns seine Heimat nicht ist. In seinen Adern fließt kein irdisches Blut. Allerdings ist pflichtgemäßes Handeln die höchste Stufe der Moralität, wenn es auch nicht schlechthin mit Sittlichkeit identisch ist. Aber der Kantische Rigorismus, nach dem nur die Pflicht Triebfeder des Handelns sein darf, und der zudem in der Pflicht etwas dem Menschen so Entgegengesetztes erblickt, dass sie immer nur mit Widerstreben gethan wird, schießt jedenfalls weit übers Ziel hinaus. Deshalb hat auch Schiller nicht so unrecht, wenn er folgenden Gewissensskrupel:

> „Gern dien ich den Freunden, doch thu ich es leider mit Neigung,
> Und so wurmt es mich oft, dass ich nicht tugendhaft bin“

durch die Entscheidung beruhigt:

> „Da ist kein anderer Rath, du musst suchen, sie zu verachten,
> Und mit Abscheu alsdann thun, wie die Pflicht dir gebeut“

Allerdings übertreibt Schiller hier, denn Kant behauptet nur, dass die Pflicht mit Widerstreben, nicht aber, dass sie mit Abscheu gethan werden müsse. Aber den wunden Punkt der Kantischen Moralphilosophie trifft er durchaus.

Und weiter! Kann der Wille allein Wertmesser der Moral sein? Man denke nur an Sand, den Mörder Kotzebues, und den heiligen Crispin, der den Reichen Leder stahl und den Armen Schuhe daraus

verfertigte. Beide handelten gewiss aus edlen Beweggründen, aber nichtsdestoweniger waren ihre Thaten unmoralisch. Mord und Diebstahl tragen die Tendenz in sich, die moralische Wolfahrt zu untergraben, und keine gute Absicht kann sie heiligen. Von Sand's That kann man auch dreist behaupten, dass sie für die Entwicklung des Menschengeschlechts nur nachtheilige Folgen hatte. Demagogenriecherei und Rückwärtserei fanden in ihr neue, willkommene Nahrung.

Also auch in unseren Augen bedeutet die viel gepriesene und auch gelästerte Moralphilosophie Kants durchaus nicht den Schlussstein aller menschlichen Erkenntnis. Der kategorische Imperativ ist auch nur ein Product der Entwicklung. Das Gebot des Willens prägt sich je nach Erziehung und Individualität bei den Menschen in der verschiedenartigsten Weise aus. Wie käme es sonst, dass es dem Christen ein anderes sagt als dem Muhamedaner, dem Deutschen ein anderes als dem Griechen?

Dass es gewisse allgemeine moralische Gesetze gibt, denen gemäß jeder sein Handeln einzurichten hat, ist laut den früheren Darlegungen für uns eine feststehende Thatsache. Bei aller Anerkennung der Rechte der Individualität erkennen wir doch das Dasein allgemeiner Moralprincipien im Bewusstsein der Menschen an. Denn abgesehen davon, dass die socialen Triebe tief in der Menschennatur begründet sind, scheint uns auch die Annahme moralischer Gesetze eine Denknothwendigkeit zu sein. Wie könnten die Menschen Gemeinsames erstreben, Erreichtes befestigen und ausbauen, ohne wenigstens in gewissen Grundzügen dasselbe zu wollen? Und diese Übereinstimmung im Wollen können wir uns nur vorstellen als allgemein verbindliche moralische Gesetze. Die Freiheit des Individuums besteht darin, dass es dieselben in eigenthümlicher Weise erfasst, sie zu seinen Maximen gestaltet und sie als seine Willensmotive wirken lässt. Das ist sein unveräußerliches Recht, aber nicht die Willkür, in allen Fällen und unter allen Umständen seinem subjectiven Ermessen zu folgen. Aus solchen Principien kann keine Cultur erwachsen, und eine gesunde Fortentwicklung der bestehenden Verhältnisse ist erst recht unmöglich. Oder man müsste denn den Sclavenstaat, in dem die Gesammtheit dem Wole einiger weniger Individuen dient, als ein erstrebenswertes Ziel betrachten, wie es Nietzsche thut. Nur die schrankenlose Ausgestaltung des Individuums, die Herrschaft des Ichs, des zügellosen Egoismus kann nach Nietzsche die Welt auf eine hohe Stufe der Entwicklung heben. Die Sclavenmoral, wie sie sich im Christenthum darstellt, muss überwunden und durch die Herrenmoral des Übermenschen

ersetzt werden, der nur ein Ziel kennt: Herrschaft seines Ichs um jeden Preis. Alles, was die Menschheit als gut und edel verehrt, verhöhnt er. Es existirt für ihn nicht. Nichts ist ihm heilig. Was sich ihm entgegenstellt, wird unbarmherzig niedergetreten. Die fromme Scheu vor der Wahrheit verlacht er. Sie hat keine Macht über ihn. Es gibt für ihn nur eine Wahrheit, nur ein Ziel: Herrschaft, zügellose Herrschaft seines Ichs. Die Menschen haben nur die Bedeutung von Staffeln in der Leiter, auf der er zu immer höherer Macht emporsteigt. Den Freund verräth er, die Braut verlässt er, wenn es sein Vortheil erheischt. So schreitet er durchs Leben. Hinter seinen Tritten verbreitet sich Tod und Verderben. Das ist der Übermensch, von dem nach Nietzsche das Heil der Menschheit zu erwarten ist, der der Cultur neue Bahnen weisen soll. „Das Recht wohnt beim Überwältiger, und die Schranken unserer Kraft sind unsere Gesetze.“ Dieses Wort Franz Moors bezeichnet mit lapidarischer Kürze die einzige Maxime des Übermenschen. Cäsar Borgia und Napoleon sind seine Ideale. Wir meinen, dass von den Helden Nietzsches das Heil der Menschheit nicht kommt. Die wahren Wolthäter des Menschen sind die, welche nichts für sich, sondern alles für andere wollten, welche die Menschen zu sich empor zu heben suchten und ihrem Streben neue Bahnen, neue Ideale wiesen. Nicht die Borgia und Napoleon, sondern die Jesus und Buddha verehrt die Menschheit als ihre Befreier.

Wie es in der Welt der Erscheinungen nirgends Zufälliges gibt, so ist auch die Philosophie Nietzsches ein Product der starren Nothwendigkeit, ein Erzeugnis der Zeitströmungen. Wir leben in einer Periode des Übergangs. Zwei Culturanschauungen ringen um die Herrschaft. Der Socialismus strebt, den Individualismus zu verdrängen. Er will die Auswüchse desselben bekämpfen, verfällt dabei aber in das entgegengesetzte Extrem der vollständigen Nivellirung. Diesem Gleichheitsstrom, den der Socialismus entfesselt, stemmen sich natürlich die Vertreter des individualistischen Princips entgegen. Das sind vor allen Dingen die Kraftnaturen, welche nicht in dem allgemeinen Menschheitsleben verschwinden wollen, sondern sich ihrer Natur gemäß zu entfalten und zu bethätigen streben. Ausgehend von dem gewiss richtigen Gedanken, dass ohne die große Individualität jeder Fortschritt der Menschheit undenkbar ist, dass der Tod der Individualität den Tod der Cultur bedeutet, bekämpfen sie mit allen Mitteln den Socialismus als ein Culturhemmnis. In diesen socialistischen Gleichheitsbestrebungen ist die eine Ursache der Nietzsche'schen Philosophie

zu suchen. Sie stellt sich uns als die naturgemäße Reaction gegen dieselben dar, als den Kampf einer kraftgenialen Natur, die den „Willen zur Macht“ zum Principe erhoben hat und das Recht der starken, kraftvollen, ungebundenen Natur gegenüber der dummen, blöden Masse vertheidigt. Anderseits ist sie aber auch mit ihrer Lehre von der absoluten Freiheit und Ungebundenheit des Individuums der prägnante Ausdruck der herrschenden Auffassung des Jahrhunderts. Sie entsprang ebenso nothwendig der Doctrin des laisser aller als der moderne Industriestaat mit seiner hochentwickelten, blendenden Cultur und seiner Zügellosigkeit einerseits und dem tiefsten Elend und der Unfreiheit anderseits. Die großen und mit Recht hochgepriesenen Errungenschaften unseres Jahrhunderts sind ebenso durch Ströme von Blut, über Berge von Elend und moralischen Schmutz hinweg entstanden, als der Übermensch sein Glück auf den Trümmern einer Welt erbaut, die für ihn nur ein Mittel war, seinen unbändigen Begierden zu fröhnen. Wer kennt beispielsweise die ungezählten Massen, die beim Bau des Suez- oder Panama-Canals ins Grab sanken? Kein Mal kündet die Thaten dieser Opfer der siegenden Cultur. Ihre Namen verrauschten ungehört im brausenden Zuge der Zeit. Und doch haben auch sie nicht vergebens gelebt. Wie kein Atom verschwindet, so war auch ihr Thun nicht vergebens. Ihr Leben ist in die Ewigkeit eingesenkt und wird fortwirkend die bessere, vollkommenere Zeit herbeiführen helfen, welche die Besten der Menschen schon so lange heiß ersehnen.

Betrachten wir jetzt auch die Kehrseite der Medaille, die modernen Freibeuter, die, im Überfluss lebend, sich an den Quellen des physischen und geistigen Lebens der Cultur berauschen. Waren nicht gegen die hohen Herren von Paris, die Jay Goulds und andern „Übermenschen“ die Raubritter des Mittelalters die reinen Stümper? Sie alle empfanden gewiss keine Skrupel, als es galt, auf Kosten der lieben Mitmenschen ihre Individualität auszuleben. Das ist wahr, ohne Opfer lassen sich die Mächte, welche sich dem Fortschritt der Menschheit entgegenstemmen, nicht überwinden. Aber die Opfer sollen nicht wenigen Auserwählten, sondern der Gesammtheit nützen. Kann man das von den meisten unserer vielgerühmten Errungenschaften behaupten? Welchen Antheil hat der Kellerbewohner der Großstadt, der Kathenbewohner des hinterpommerschen Dorfes an den Segnungen unserer Cultur? Viel bleibt noch zu thun, um den Himmel auf Erden zu bereiten.

Erscheint uns nun die Philosophie Nietzsche's nicht als der Ausdruck einer geschichtlichen Epoche? Gibt sie nicht den belebten

Hintergrund, von dem sich die facies Hippocratica unserer Zeit wirkungsvoll abhebt? Dass solche Gedanken begeisterte Anhänger finden konnten, wird uns nun nicht mehr wundern. Die Herrschenden, die Kraftnaturen, denen dieselben ihr ureigenstes Wesen wiederspiegeln, müssen sich mit Naturnothwendigkeit zu ihr hingezogen fühlen. Ihnen erscheint Nietzsche als der berufene Künder dessen, was sie dunkel empfinden. Sie sehen in ihm den Titanen, der sie aus der immer mehr verflachenden Alltäglichkeit erlösen soll. Aber auch die Naturen, welche nur Augen haben für die Lichtseiten unserer Cultur, deren Netzhaut gegen die Schattenseiten derselben unempfänglich ist, müssen in Nietzsche's Philosophie den Ausdruck einer tiefen Erkenntnis verehren. Müssen solche nicht mit zwingender Nothwendigkeit glauben, dass jede Fesselung der Individualität eine Hemmung der Cultur bedeutet? Sie lassen sich gefangen nehmen von der blendenden Darstellung, dem geistvollen Spiel der Gedanken. Diese schreiten in demselben blendenden Gewande einher, wie die griechische Sophistik zur Schau trug, mit der überhaupt die Philosophie Nietzsche's die größte Ähnlichkeit darbietet. Die Ansicht Nietzsche's von der Ursprünglichkeit seiner Ideen war eben ein Irrthum. Die Sophistik war aber ein Gebäude, an dem viele meisterten, die Philosophie Nietzsche's ist der Ausfluss eines genialen Kopfes, die That eines großen Ichs. Daher kommt es auch, dass die Nietzsche'sche Gedankenwelt sich so unendlich machtvoll und packend vor unserem Geiste aufbaut.

Schon in der Fassung des Problems erkennt man die erwähnte Ähnlichkeit. Die griechische Aufklärung suchte nämlich die Frage zu lösen, „ob es etwas Allgemeingiltiges gebe“. Und dieses Problem ist dort wie hier zugleich „das Problem der Zeit, einer Zeit, in welcher der religiöse Glaube und die alte Sitte ins Schwanken gerathen waren, das Ansehen der Autorität mehr und mehr sank und alles einer Anarchie der selbstherrlich gewordenen Individuen zutrieb. Der griechische Geist befand sich eben in einer Periode der inneren Zersetzung.“ Das geistige Haupt der Sophisten, Protagoras, lässt die genannte Ähnlichkeit noch nicht so deutlich erkennen. Dieser lehrt nämlich noch, dass Gott allen Menschen gleichmäßig Gerechtigkeitssinn und sittliche Scheu gegeben habe, damit sie im Kampfe des Lebens zu gegenseitiger Erhaltung dauernde Verbindung zu schließen im Stande seien. „Diese sittlichen Grundgefühle sind es, welche den Menschen zu gesellschaftlicher Vereinigung treiben.“ Aber in seinem berühmten Satze, dass der Mensch das Maß aller Dinge sei, hat er seinen Jüngern das Princip gegeben, auf dessen Boden die Verherr-

lichung des uferlosen Individualismus, des unbegrenzten Subjectivismus verwachsen ist. „Für den Starken, der zugleich der Weise ist, gibt es nur ein Gesetz, nämlich, den Trieben seiner eigenen Natur zu folgen. Die Gesetze sind nur dem Interesse derjenigen entsprungen, die sie gemacht haben, mögen dies nun die Gewalthaber oder mag es die Masse der Schwachen gewesen sein, die in denselben einen Schutzwall gegen die überlegene Macht der starken Persönlichkeit erblicken. Also kann auch nur das Interesse das Motiv ihrer Befolgung sein und zwar sowol der bürgerlichen als der Sittengesetze. Der Schwache mag sie anerkennen, er ist ja doch nur der Dumme, der fremdem Nutzen dient. Nur dem Sclaven ziemt es, ein Gebot über sich anzuerkennen. Der freie Mann soll seine Begierden nicht zügeln, sondern sie sich frei entfalten lassen, denn nach dem Naturgebot, welches höher steht als das Sittengesetz, ist es eine Schande, Unrecht zu leiden.“ — Damit war die zügellose Individualität zum alleinigen Maßstab der Sittlichkeit erhoben. Archelaos, ein Schüler des Anaxagoras, verkündete, dass die Prädicate gut und böse „nicht der Natur, sondern der Satzung entspringen: Alle sittliche Beurtheilung ist conventionell.“ Siehe Windelband, Geschichte der Philosophie, Seite 55 ff.

Es ist klar, dass solche Anschauungen eine Reaction hervorrufen mussten, und diese konnte nur darin bestehen, dass der halben Aufklärung die ganze entgegengesetzt wurde. Dies geschah in Sokrates; und den Riesenbau, zu dem dieser das Fundament legte, vollendeten seine großen Schüler und Nachfolger Plato und Aristoteles. Bietet sich in unsern Tagen nicht eine ganz ähnliche Erscheinung dar? Die Gesellschaft für ethische Cultur entspringt nicht zum wenigsten auch dem Aufbäumen des verletzten sittlichen Gefühls gegen die Ethik Nietzsche's. Sprach es doch auf der constituirenden Versammlung ein Theilnehmer direct aus, dass eine Hauptaufgabe des Vereins der Kampf gegen die Capitalistenmoral, wie sie sich bei Nietzsche darstelle, sein müsse. In diesem Kampfe kann die Gesellschaft nur unsere volle Sympathie haben. Siegreich bestehen wird sie denselben auch nur dann, wenn sie die verworrene und unklare Einsicht durch die klare austreibt. Dieser Kampf umfasst zwei Momente. Einmal wird es darauf ankommen, die Moral in tieferer Weise zu begründen, in allseitigerer Weise zu erfassen, als es die modernen Subjectivisten thun. Das ist der eigentliche wissenschaftliche Kampf. Naturgemäß muss dieser den Denkern, also den Philosophen überlassen bleiben, denn dieser Streit wird nicht durch Stimmzettel entschieden, sondern

durch das Gewicht der Rede, nicht durch moderne Strategie, sondern durch den homerischen Kampf, Mann gegen Mann. Aber auf dem Gebiete der moralischen Erziehung des Volkes bleibt der ethischen Gesellschaft ein weites Feld zu ihrer Bethätigung. Hier können sich Einzelne und Gesellschaften die Hand reichen und gemeinsam an der Herbeiführung geläuterter moralischer Grundsätze arbeiten. Also repräsentirt die Erziehung die zweite Seite des Kampfes. Freilich ist sie erst die secundäre Thätigkeit, welche die wissenschaftliche Einsicht zu ihrer Voraussetzung hat. Aber darum ist sie nicht unwichtiger, denn erst durch sie werden die Ergebnisse der Wissenschaft dem praktischen Leben nutzbar gemacht. Ohne Erziehung bleiben die Schätze der Wissenschaft als todtes Capital in den Gelehrtenbibliotheken liegen. Lebendige Functionen erzeugen sie erst wenn sie dem Volksgeiste zugeführt werden und damit wirksam in die Entwicklung des Menschengeschlechts eingreifen.

Will ich jemanden erziehen, so muss ich zunächst dessen Interesse zu wecken suchen. Man kann nicht verkennen, dass das Interesse an moralischen Dingen in der Gegenwart nicht in einem allzu hohen Maße vorhanden ist. Wie die Literatur beweist, schenkt man allerdings in den Kreisen der Gelehrten der Ethik wieder mehr Aufmerksamkeit. Philosophirende Naturforscher, Juristen, Physiologen sind nicht mehr, wie vor einigen Jahrzehnten, seltene Erscheinungen. Aber im Getriebe des praktischen Lebens ist hiervon noch wenig zu merken. „Mit Moral erbaut man keine Eisenbahnen oder, wie man heutzutage zeitgemäßer sagen muss, keinen Panama-Canal!“ Dieses Wort drückt jedenfalls mehr, als man ahnt, die Anschauung weiter Kreise aus. Und sagt man es nicht öffentlich, so denkt man es heimlich und richtet demgemäß sein Handeln ein. Also gilt es vor allen Dingen, das Interesse an der Moral wieder zu beleben, und durch fortgesetztes Arbeiten die Gegenwart an moralisches Denken und Handeln zu gewöhnen. Und da kann man nicht verkennen, dass die Zeitverhältnisse diesen Bestrebungen den günstigsten Boden darbieten, ja, sie drängen geradezu darauf hin. Die sociale Frage eine sittliche Frage!

Der Gesellschaft für ethische Cultur wird also der Erfolg nicht fehlen, wenn sie die Mittel findet, ihre Bestrebungen in der rechten Weise zu bethätigen. Versteht sie es aber nicht, den Pulsschlag der Zeit zu fühlen, dann wird sie eines Tages klanglos verschwinden. Als ihren Zweck gibt sie selbst an: „unabhängig von allen Verschiedenheiten der Lebensverhältnisse, sowie der religiösen und politischen Anschauungen die Entwicklung ethischer Cultur zu pflegen,

d. h. einen Zustand, in welchem Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit, Menschlichkeit und gegenseitige Achtung walten." Die Bethätigung desselben wird in der Richtung liegen, in der wir das Endziel aller moralischen Bestrebungen erblicken, nämlich in der Einsicht, dass nicht die Erregung eines Lustmaximums, sondern nur die möglichst vollkommene objective Gestaltung des Einzel- und Gesammtlebens das Ziel unseres Strebens sein kann, und dass das höchste Gut in der Bethätigung aller Tugenden, am meisten der höchsten, besteht.

Nun gilt es, in die empfänglich gemachten Gemüther, die ersten Samenkörner zu legen, damit eine vielversprechende Saat aufsprießen kann. Naturgemäß wendet sich die ethische Gesellschaft vorwiegend an das Volk, das heißt an die erwachsenen Glieder desselben, und sucht auf dieses erzieherisch einzuwirken. Wenn sich auf diesem Wege auch manches erreichen lassen wird, so kann hierbei von einer planmäßigen Einwirkung, welche allein ausreichenden Erfolg verspricht, natürlich keine Rede sein. Eine solche kann der Lage der Dinge nach allein bei der Jugend stattfinden. Die Schule übt einen unendlich größeren Einfluss auf ihre Zöglinge aus, als man ihn auf die Erwachsenen je wird auszuüben im Stande sein. Deswegen muss die moralische Erziehung eine Hauptaufgabe sein, will diese anders ihrer Pflicht gerecht werden, nämlich der, ihre Zöglinge zu nützlichen Gliedern der menschlichen Gesellschaft heranzubilden.

Welche Veranstaltungen sind zu treffen, um dieses Ziel zu erreichen? Hierüber kann uns allein die Psychologie Aufschluss geben. Wie jedem Unterrichte, so muss sie auch der ethischen Erziehung die Wege angeben, welche zum erwünschten Ziele führen. Jede Methode muss psychologisch begründet sein.

Die Moral ist eine That des Willens. Deshalb kann die Erziehung zur Moral auch nur die Bildung des Willens zu ihrem Ziel haben. Was ist der Wille? Er ist die primäre, von keiner Vorstellung ableitbare Function des Seelenlebens. Als Wille zum Leben tritt er in die Erscheinung. Er bekundet sich im Triebleben des Kindes, im Stürmen und Drängen des Jünglings, im Streben des Mannes, im Ruhebedürfnis des Greises. Er macht das ureigenste Wesen des Menschen aus, er gibt ihm sein bestimmtes Gepräge, er macht seinen Charakter. Noch nicht gar lange herrscht diese voluntaristische Auffassung in der psychologischen Wissenschaft. Erst seit der Zeit, als Schopenhauer mit genialer Intuition, mit der gewaltigen Schaukraft des Genies das cogito ergo sum, durch welches einst Cartesius in dunkler Zeit der Philosophie eine Leuchte aufsteckte, durch

das volo ergo sum ersetzte, hat sie sich allmählich Bahn gebrochen. Allerdings hat man schon vor Schopenhauer die Superiorität des Willens über die Vernunft erkannt, so Fichte, der eindringlich behauptet, dass nicht die Intelligenz den Trieb, sondern der Trieb die Intelligenz erzeuge. Und auch Kant hat schon in seinem Primat der praktischen Vernunft die Schopenhauer'sche Theorie vom Willen in gewisser Weise vorweg genommen. Aber so klar hat niemand das gewaltige Übergewicht des Willens im Geistesleben der Thiere sowol wie der Menschen eingesehen als Schopenhauer. Kant ist überhaupt über den Dualismus der theoretischen und praktischen Vernunft nicht hinausgekommen.

Also der Wille ist es und nicht der Verstand, der sich das Ziel setzt, nach dem er streben, sein Dasein schafft, das er ausleben will. Bei der weiteren Entwicklung bildet sich der Wille die Intelligenz als Werkzeug an, mit deren Hilfe er seine Ideale zu verwirklichen strebt. Als Organ des Willens zeigt der Intellect diesem die Mittel und Wege, welche zu seinem Ziele führen. Aber der Intellekt entwickelt sich und gewinnt schließlich auch Einfluss auf den Willen. Er erfasst das Gesammtleben des Menschen, betrachtet dasselbe nach allen Beziehungen und sucht es in seinem innersten Wesen zu begreifen. So bildet er das willkürliche Handeln zu einem Handeln nach Grundsätzen aus. Er erschafft in gewissem Sinne Zwecke und Maximen des menschlichen Strebens und gibt sie dem Willen als Motive des Handelns. Er erhebt das Ziel des Strebens zu einer Idee, und in derselben schaut er vorahnend die Bahn, welche die Menschheit in ihrer weiteren Entwicklung beschreiten wird. „In dem Gegebenen erblickt er das Zukünftige." Aus dem Triebleben ist ein vernünftiger Wille geworden. Aber die Suprematie behauptet der Wille doch stets. Der Intellect ist und bleibt die secundäre Function des Seelenlebens. Er beeinflusst die Urtheile über die Erscheinungen und Personen des täglichen Lebens nicht minder als die Beurtheilung geschichtlicher Epochen und Personen. Deshalb sind auch Liebe und Hass, Verehrung und Abscheu gewöhnlichere Erscheinungen als klare Urtheile. Interesse und Neigungen sind die herrschenden Factoren des geistigen Lebens. Vergegenwärtigen wir uns einmal die menschlichen Verhältnisse! Was treibt diesen ins Theater oder ins Concert, jenen in den Ballsaal oder ins Café? Was zwingt diesen zum Arbeiten und zum Sparen, jenen zum Vergnügen und zum Verthun? Und wie steht es mit den Urtheilen? Zuerst kommt der Wille und entscheidet, und hinterher kommt der Verstand und beweist. Da pflegen

dann Gründe billig wie Brombeeren zu sein. So ist es im täglichen Leben, so ist es häufig auch in der Wissenschaft. Nur der Parteien Hass und Gunst macht es, dass die Charakterbilder der Geschichte so sehr schwanken, nicht die vernünftige Einsicht. Man denke nur an die widersprechenden Urtheile über Luther, Napoleon und andere. Und woraus lassen sich anders die mannigfachen Abweichungen der religiösen Anschauungen erklären als aus dem Willen? Entspränge die Religion der einsichtsvollen Vernunft, so wären die klaffenden Gegensätze gewiss nicht so tief und zahlreich. Die Religion ist ein Ausfluss des Willens. Der Wille ist ihr Schöpfer und nicht der Verstand. Wie der Wille so der Gott, oder, was dasselbe heißt wie der Mensch so seine Götter. Darum ist in der Religion kein Platz für den klügelnden Verstand. „Gefühl ist alles, Name Rauch und Schall, umnebelnd Himmelsglut." Wie ergreifend wirkt die erschütternde und erhebende Gefühlswelt, welche ein Jesus und Moses, ein Muhamed und Buddha vor unserm erschauernden Geiste erstehen lassen, neben den spitzfindigen Speculationen mancher Philosophen auf uns ein! Welch ein Unterschied zwischen dem einen Gott, den Xenophanes, der Begründer der eleatischen Schule, und der Kyniker Krates sich ergrübelten, und dem allmächtigen und allweisen, allliebenden und allgütigen Gott der Juden und Christen! Vor diesem sanken die Menschen anbetend in den Staub und beugten in Verehrung ihre Kniee, jener hat kein Herz schneller klopfen, keinen Puls lebhafter schlagen lassen. Mit seinen Urhebern war auch er verschwunden. In der Religion herrscht der allmächtige Wille. Darin ist es auch begründet, dass gerade auf diesem Gebiete die Unduldsamkeit häufig so üppig gedeiht. Deshalb sind auch Religionskriege so blutig und fanatisch. Man denke nur an den dreißigjährigen Krieg, an die Kriege der Araber, an die Kreuzzüge. Was machte die Scharen des Halbmonds so unüberwindlich? Nicht die vernünftige Einsicht war es, dass das Heil der Menschen allein bei Allah sei, sondern der unerschütterliche Glaube an die Heiligkeit ihrer Ideen. Weiter war es nicht die klare Vorstellung, welche die Kerker der heiligen Inquisition füllte, sondern der blinde, dem dunklen Triebleben der Seele entsprossene Fanatismus.

Im Willen und nicht in klaren, deutlichen Vorstellungen prägt sich das innerste Wesen des Menschen aus. Allerdings gibt es auch Individuen, welche ihre Leidenschaften und Affecte unter die Macht ihres Intellects gezwungen haben, die sich in ihrem Handeln nur bestimmen lassen von den Erwägungen des kühlen Verstandes. Solche

Naturen setzen sich damit aber dem gewöhnlichen Bewusstsein so entgegen, dass sie der großen Masse unverständliche Erscheinungen bleiben und deswegen von derselben mit dem Makel der Excentricität oder Verrücktheit behaftet werden. Von diesem Schicksale werden nach Schopenhauer in erster Linie die Genies ereilt, weil bei diesen das theoretische Interesse das praktische weit überragt. Nicht der wird die Masse beherrschen und mit sich fortreißen, der an die Vernunft appellirt, sondern der ihre Gefühle und Begierden zu erregen versteht. Alle großen Redner und Volksführer haben diese Kunst meisterlich verstanden, und hier können wir viel von ihnen lernen. Ich erinnere nur an Jesus und Muhamed, an Huss und Luther, an Perikles und Lassalle. Nicht durch klare Erwägungen des reinen Verstandes errangen sie sich den gewaltigen Einfluss auf die Hörer, sondern dadurch, dass sie es verstanden auf Gemüth und Herz einzuwirken und die Gewalten in Bewegung zu setzen, welche im tiefsten Grunde des unbewussten Seelenlebens schlummern.

Und haben wir in der Kunst nicht dieselbe Erscheinung? Der vernünftig abwägende, nach Ebenmaß und Harmonie strebende Verstand schafft nicht die Werke, welche uns in unserm innersten Wesen ergreifen und packen. Darum lassen uns auch manche sogenannte classische Werke so kühl (? D. R.). Über ein ästhetisches Wolgefallen kommen wir nicht hinaus, und die ästhetischen Gefühle erregen in uns nicht kräftige Willensäußerungen wie die Gefühle der Begeisterung und der Trauer, der himmelhochjauchzenden Freude und des niederdrückenden Schmerzes. Wann war Schiller ein größerer Dichter, als er die Räuber und Luise Millerin oder als er Maria Stuart und den Tell schrieb? Gerade darum machen die Dramen Shakespeares einen so gewaltigen Eindruck auf uns, weil er uns Menschen vorführt, die, getrieben von der Macht ihrer Leidenschaften und Affecte, mit Naturnothwendigkeit ihrem Schicksale verfallen. Klügelndes Überlegen und vernünftiges Abwägen ist den Macbeth und Richard so fremd wie den Lear und Othello. Diese ins Übermaß gesteigerte Natur unseres eigenen Wesens ist es, die bei diesen Charakteren so erschütternd auf uns einwirkt. Etwas unserem tiefinnersten Wesen Fremdes könnte nicht diese Wirkung auf uns hervorbringen.

In anderen Künste können wir dieselbe Beobachtung machen. Der Maler, der Bildhauer, der es versteht unseres Herzens tiefstes Sehnen, unseres Strebens höchste Ideale zu verkörpern, jede Fiber unseres Seins erbeben zu machen, unser Herz schneller schlagen zu lassen für die himmelstürmende Kraft des Titanen, für das schmerz-

durchwühlte Dasein des Dulders, von dem können wir uns nicht losreißen, der hat es uns angethan. Aus solchen Werken redet der große Künstler zu uns. Was bedeuten dagegen die Werke, die bestenfalls eine Darstellung schöner Formen sind, voll Ebenmaß und Harmonie und sanft abgetönter Farben? Kein Blutstropfen rinnt bei ihrem Anblick schneller durch unsere Adern, keine tiefere Empfindung macht unser Inneres erbeben. Wie ganz anders wird einem zu Muthe bei dem Anschauen eines Werkes von Böcklin oder Max, von Cornelius oder Feuerbach? Hier mag nur an Böcklins Todteninsel erinnert sein. Welche Schauer durchbeben unsere Brust beim Anblick dieser einsamen, im weltfernen Meere gelegenen, von hochstrebenden, düsteren Cypressen umragten Insel der Seligen. Ein Abgeschiedener steht im Nachen Charons, der langsam der düsteren Einfahrt entgegenstrebt, welche zu diesem Orte des Vergessens führt, wo der Friede zu finden ist, den die Erde so oft versagt. Die Schatten Nirwanas nehmen den Ankommenden auf und vergessen sind die Qualen Sansaras.

Kann man das Sehnen nach Ruhe, die Verneinung des Willens packender gestalten? Das ist ein Werk, welches dem tiefsten Kern des Individuallebens entsprungen ist. Der grübelnde Verstand hat so wenig Antheil an ihm wie an den Madonnenbildern Rafaels oder an den Bettelknaben Murillos. Was bedeuten dagegen die gemalten Haupt- und Staatsactionen, wie sie das einsame Dogenschloss in der Lagunenstadt oder die Paläste moderner Machthaber füllen? Dasselbe, was eine sogenannte mythologische Figur, welche unsere öffentlichen und privaten Gärten schmückt oder bei einem Denkmal die fehlende Gestaltungskraft des Künstlers ersetzen muss, gegen den großen Kurfürsten auf der Kurfürstenbrücke in Berlin oder gegen den Condottiere Colleoni vor der Kirche St. Giovanni e Paolo in Venedig bedeutet.

Da der Wille bei den Einzelnen wie den Nationen immer in eigenartiger Weise sich ausprägt, immer in individueller Weise gestaltet ist, so können auch nur die Schöpfungen bei dem Volksgeiste auf Verständnis rechnen, welche seinem Wesen entsprungen sind. Faust ist dem Deutschen congenialer als Prometheus. Deswegen sind auch die mannigfachen antiken Momente, welche durch die Renaissance dem deutschen Volksgeiste aufgepfropft wurden, von diesem immer als etwas Fremdartiges empfunden worden. Noch jetzt sind sie nicht in hinreichender Weise assimilirt, und wie sehr manches unverstanden geblieben ist, kann man noch heute deutlich verfolgen. Man denke nur an die Baukunst. Nur eine Kunst hat sich mit immanenter Kraft entwickeln können, die Musik. Sie ist der ureigenste Ausdruck der

deutschen Wesenstiefe. Am ureigensten hat sich diese naturgemäß im Volksliede objectivirt. Sein Ringen und Streben, sein Lieben und Hassen hat der Deutsche in ihm zum klaren Ausdruck gebracht. Aus dem Rauschen der Bäume erlauschte es der Wanderbursche, von den Lippen des Schatzes trank es der Buhle, aus den blauen Augen des trauten Gesellen las es der Freund. Aus der Volksseele ist es geboren, das Leben des Volkes spiegelt es wieder. Darum greifen auch seine einfachen Weisen so eigenartig an unser Herz, mag nun des Wiedersehens Freude, der Liebe Lust und Leid oder der Trennung Schmerz aus ihnen wiederklingen. Aus demselben Borne, dem das Volkslied entsprungen ist, wurden auch die Schätze geschöpft, welche unsere genialen Meister uns schenkten. Weber und Mozart haben aus ihm nicht weniger getrunken als Beethoven und Wagner. Nicht der Intellect wies ihnen die Pfade, sondern unbewusst leiteten sie die Triebe der eigenen Natur, der übermächtige Wille. Darum werden auch Freischütz und Don Juan so wenig verschwinden als Fidelio und Tannhäuser. Sie werden so lange die Hörer entzücken, als es fühlende und wollende Menschen geben wird. Was bedeutet dagegen die dem Verstande entsprungene Musik, die Kapellmeistermusik, wie man sie bezeichnenderweise nennt?

Wir sehen, welche übermächtige Rolle der Wille im menschlichen Leben spielt. Wie geringfügig nimmt sich neben ihm die Thätigkeit des Verstandes aus! Wie unendlich mannigfaltiger gestaltet sich das Seelenleben, als es z. B. die intellectualistische Auffassung Herbarts ahnen lässt? Klar und einleuchtend gestaltet sich bei ihm das geistige Leben, planmäßig bauen sich die Gebilde der Seele auf! Wie unendlich leichter ist es nach Herbart, den Willen zu bilden, als es die voluntaristische Psychologie lehrt. Vermittele dem Kinde die richtigen Vorstellungen, sorge, dass dieselben in rechter Weise aufeinander wirken, dass sie die erwünschten Gefühle erzeugen, mit einem Worte, dass der Mechanismus richtig functionirt, so hast du alles gethan, was sich thun lässt, und der Erfolg wird nicht ausbleiben.

Wir glauben nicht, dass auf diesem Wege die moralische Erziehung zu dem erwünschten Ziele kommen wird. In gewisser Weise von der Vorstellung determinirt erscheint erst der entwickelte Wille, der ursprüngliche ist von jeder Vorstellung unabhängig. Er ist das Wesen des Menschen schlechthin. Wäre der Wille in der Vernunft präformirt, so müsste mit der richtigen Einsicht auch immer moralisches Handeln gegeben sein, dann wäre der schärfste Denker auch immer der sittlichste Mensch. Die Erfahrung kann uns täglich lehren,

dass dieses nicht immer der Fall ist. Wie oft findet sich höchste Intelligenz mit größter Unmoralität und geringer Verstand mit echter Sittlichkeit gepaart. In diesem Intellectualismus vereinigen sich Herbart und seine Jünger mit der griechischen Philosophie, denn sowol Plato und Aristoteles, als auch die Stoa und Epikur stimmen in der intellectualistischen Auffassung der menschlichen Seele zusammen. Sie folgen hierin der Anschauung des Sokrates, denn dieser war es, der zuerst mit aller Nachdrücklichkeit den Satz behauptete, die Tugend sei lehrbar, weil sie gleich sei der Erkenntnis des Guten. Mit der rechten Einsicht sei auch moralisches Handeln gegeben, und die Erkenntnis sei allein ausreichend, das Gute auch zu thun. Nach unserer Auffassung liegt in dieser Anschauung eine große Überschätzung des Verstandes und ein Verkennen seines Verhältnisses zum Willen. Die Vernunft ist ein Erzeugnis des Willens, und wie kann das Secundäre das einzige Mittel sein, das Primäre zu bilden?

Hier drängt sich uns naturgemäß das Problem der Freiheit des menschlichen Willens auf. Unaufhörlich hat diese Frage die Philosophie beschäftigt, ohne zu einer Lösung derselben zu kommen. Sie ist nach Theobald Ziegler die eigentliche Vexirfrage der Philosophie. Während sie immer als eines der schwierigsten Probleme galt, sind in neuerer Zeit Stimmen laut geworden, welche ihr diese Bedeutung absprechen. Man lässt einfach die metaphysische Frage der Willensfreiheit ganz fallen und begnügt sich mit der Aufklärung der psychologischen Seite derselben. Man setzt die Willensfreiheit gleich der Wahlfreiheit, das ist der Fähigkeit, unabhängig von fremden Einflüssen lediglich durch den eigenen Willen seine Entschließungen zu treffen. Ohne die ganze Sittlichkeit in Frage zu stellen, darf man diese Freiheit dem menschlichen Handeln nicht absprechen. Allerdings kann der Mensch nicht über sein Ich hinaus, er kann sich nur den Anlagen seiner Natur gemäß entscheiden. Aber dieses Handeln nach immanenten Gesetzen darf man doch nicht unfrei nennen. Freiheit ist eben nicht gleichbedeutend mit Willkür. Für diese ist allerdings auf Erden nirgends Platz. Alles Geschehene, sowol auf physischem als psychischem Gebiete, steht unter dem Zwange des Causalitätsprincips. Unfrei ist nur derjenige, der unter fremdem Zwange handelt, und darum ist der Mensch so wenig unfrei als die alleine Substanz Spinozas.

Der Wille ist determinirt. Wie der eilende Ballon dem stärkeren Windzuge, so folgt der sich entscheidende Wille dem gewichtigeren Motive. Das ist sein Naturgesetz. Aber der Wille ist bildungsfähig,

allerdings nur innerhalb der ihm von den Schranken der Individualität gesteckten Grenzen. In jedem Menschen bleibt ein irrationaler Rest zurück, auf den die Erziehung keinen Einfluss hat, deswegen kann auch der Mensch nicht durch die Erziehung vollkommen umgestaltet werden, wie Kant meinte und, ihm folgend, die Pädagogik der Aufklärung. In das Dunkel des unbewussten Seelenlebens, dem der Charakter entspringt, wo das Triebleben des Menschen seine unerkannten Wurzeln hat, hat noch kein Mensch mit der Fackel klarer Erkenntnis geleuchtet. Aber deswegen ist die Erziehung doch nicht vollkommen machtlos, wie Schopenhauer glaubte. Sie kann durch geeignete Vorkehrungen den Willen wenigstens kräftigen, und ihn zu einem vernünftigen zu entwickeln suchen. Allerdings ist damit nicht ausgeschlossen, dass das alte Wesen des Menschen oftmals wieder zum Durchbruch kommt. Schon viele haben zu ihrem Leidwesen erfahren müssen, dass sie andere waren, als sie zu sein glaubten.

Ebenso wie man den Willen entwickeln, kräftigen und in die richtigen Bahnen lenken kann, so kann man ihn auch unterdrücken und verkümmern lassen. Das gibt dann die energielosen Naturen, die ihr größtes Glück darin finden, sich einem wirklich oder vermeintlich Größeren unterzuorden. Manchmal braucht es aber auch nur eines Anstoßes, um die schlummernde Individualität zu wecken. Einen solchen Charakter zeichnet Ibsen in seiner Nora. Voll erschütternder Tragik ist die Scene, wo er uns zeigt, wie das im Fühlen und Denken sich dem Manne willig unterordnende Weib sich zu einem großen Charakter entwickelt, als sie entdeckt, dass der vermeintliche Gott nur ein Götze war. Mit dem Idole sinken nun auch die wirklichen oder vermeintlichen Ideale, weil sie kein Erzeugnis des eigenen Willens, sondern nur eingelernte Worte ohne Inhalt waren.

Allerdings wird diese Reaction nur bei solchen Wesen eintreten, bei denen ein kraftvoller Wille wenigstens im Kleinen vorhanden ist. So wenig aus einem Idioten ein Talent wird, so wenig kann man aus einem Schwächling eine willensstarke Person machen. In seinem innersten Wesen bleibt der Wille immer derselbe, und in dieser Beziehung ist die oben erwähnte Schopenhauer'sche Ansicht von der vollständigen Erfolglosigkeit jeder Erziehung durchaus richtig. Das einzige, was man erreichen kann, ist, dass man dem Willen ein bestimmtes Gepräge gibt, dass man ihn gewöhnt, sein Streben den als gut erkannten Zwecken gemäß zu gestalten. Die Äußerungsform des Willens ist die That. In dieser tritt er in die Erscheinung und zwar immer auf Anreiz von bestimmten Motiven. Mithin muss die Er-

ziehung bei den Motiven des Strebens die Hebel ansetzen und versuchen, von diesem Punkte aus auf den Willen einzuwirken. Es wird darauf ankommen, den Willen so zu gewöhnen, dass er stets die zwekmäßigen Motive auswählt, das sind diejenigen, welche sittliche Thaten erzeugen. Zielbewusstes Handeln ist das Merkzeichen des gebildeten Willens. Die Motive mögen so verschiedenartig sein, wie sie wollen, immer haben sie entweder die Form des Gefühls oder der Vorstellung. Also kann durch die Bildung des Gefühls und durch Weckung klarer Vorstellungen auf den Willen eingewirkt werden. Mit der bloßen Einwirkung ist aber nicht genug gethan. Wie überall bei der Erziehung zu einer Fertigkeit, so sind auch bei der moralischen Erziehung Übung und Gewöhnung unerlässlich, um das erwünschte Ziel möglichst sicher zu erreichen. Nur durch andauernde energische Einwirkung ist die Disciplinirung und Entwicklung der Triebe zu Tugenden möglich. So nennen wir die Verhaltungsweisen, welche die Tendenz haben, das Wol des Einzelnen und der Gesammtheit zu fördern, und das besteht in der möglichst vollkommenen objectiven Gestaltung des Lebens. Den beiden Hauptformen der Triebe entsprechend, unterscheidet man Individualtugenden und Socialtugenden. Erstere beherrschten die antike Weltauffassung, letztere die christliche. Da in den ersten Stadien der menschlichen Entwicklung das Gefühlsleben dominirt, so ist zunächst auf dieses das Hauptaugenmerk zu richten. Namentlich wird hier auf die Erregung der sympathischen Gefühle hinzuwirken sein, wobei hauptsächlich die sogenannte Moralpredigt, welche allerdings auch weiterhin ihre hohe Bedeutung behält, in ihr Recht tritt. So erkennt Schopenhauer in dem vom Mitleid bewegten Willen die höchste Stufe der Sittlichkeit. Wir vermögen dem allerdings nicht zuzustimmen. Der Mitfreude kommt das Mitleid nicht im entferntesten gleich. Die verlangt eine viel stärkere Verleugnung der selbstischen Triebe des Menschen, und daher ist sie auch eine viel seltenere Erscheinung als dieses. Mitleid trifft man auch bei der Klatschbase und dem Ehrabschneider, die Mitfreude dagegen nur bei sittlich hoch entwickelten Persönlichkeiten.

Aber auch die Einwirkung des Verstandes auf den Willen darf nicht unterschätzt werden. Namentlich im Laufe der weiteren Entwicklung ist es von größter Wichtigkeit, dass der Intellect Einfluss auf den Willen gewinne, denn der Endzweck der Willensbildung ist der vernünftige, nach Grundsätzen handelnde Wille. Dieser kann aber auch nur durch Übung erzeugt werden, denn in dem Wissen des Guten liegt noch nicht das Vollbringen. Bei alledem darf man

aber nicht vergessen, dass die Grundlage des Willens immer das leidenschaftlich und affectvoll bewegte Gemüth bleibt. Das ist das innerste Wesen des Menschen und kann deshalb nie durch die reine Vernunft ersetzt werden. Auch beim Genie wird der Wille nie ganz durch die Intelligenz gebändigt werden. Selbst bei Schopenhauer, der sich doch jedenfalls für ein Genie hielt und sicher auch eins war, triumphirt der Wille immer und immer wieder über den Verstand. Spinoza war darum der Wahrheit bedeutend näher, und er erkannte das wahre Wesen des Menschen jedenfalls besser, als er in den Affecten die Grundelemente des Charakters erblickte, als da er seinen Weisen erschuf, dessen Sein in der rein denkenden Betrachtung der Dinge aufgeht. Die Seele ist eben mehr als bloße Vorstellung, und die „inadäquaten“ Ideen spielen im Leben eine ebenso große oder gar größere Rolle als die „adäquaten“.

Im Vorstehenden haben wir versucht, Wesen und Ziel der moralischen Erziehung zu zeichnen. Welche schwierigen Probleme gibt es da zu lösen! Das ureigenste Wesen des Menschen soll geformt, der tiefinnerste Kern der Individualität soll erfasst werden. Deshalb kann die wahre Bildung nur eine individuelle sein. Was für allseitige und langjährige Beobachtungen gehören aber dazu, die ganze Wesenstiefe eines Kindes zu ergründen? Und erst wenn man die kennt, ist man im Stande, in der geeigneten Weise erzieherisch einzuwirken. Ist dies aber bei unseren heutigen Schulverhältnissen möglich? Kann der Lehrer die Eigenart jedes seiner Schüler genau kennen? Das ist undenkbar! Darum müssen wir immer und immer wieder die Forderung nach der Verringerung der Schülerzahl in unseren Classen erheben. Es erscheint fast wie ein Hohn, wenn bei unseren heutigen Zuständen, wo man den Schüler oft wie einen Rock wechselt, von gründlicher Erziehung spricht. Zudem ist die Schule noch so manchen anderen Hemmungen ausgesetzt, dass man schon zufrieden sein muss, wenn in ihr nur die Keime der Entwicklung gelegt werden. Das weitere muss dann der Macht der Verhältnisse und der Selbsterziehung überlassen bleiben. Die Selbstzucht ist darum das Ziel der Erziehung.

Wenn auch das größte Gewicht auf die formale Seite der moralischen Bildung gelegt werden muss, so darf man darüber doch nicht die materiale vergessen. Vor allen Dingen müssen die Schüler mit der Tugend- und Pflichtenlehre bekannt gemacht werden, denn um gut handeln zu können, muss ich wissen, was gut ist. Daher fordern wir die Einführung des Moralunterrichts, als Ergänzung der religiösen Erziehung, in unseren Schulen. Auf welche Weise dieser Unterricht

am zweckmäßigsten zu gestalten wäre, ist eine Frage der speciellen Methodik und muss als solche einer weiteren Untersuchung vorbehalten bleiben. Die Forderung der ethischen Jugenderziehung von Seiten der Gesellschaft für ethische Cultur ist also vom pädagogischen Standpunkte durchaus richtig.*) Man wird jedenfalls nicht fehlgehen, wenn man annimmt, dass die pädagogische Section der Gesellschaft die Frage weiter verfolgen wird. Unsere Sympathien sind ihr gewiss.

Wir erkennen also die vornehmste und wichtigste Aufgabe der Zeit in der moralischen Erziehung des Menschengeschlechts. Sie ist die Grundbedingung, ohne die eine Lösung der socialen Probleme, welche die Gegenwart beherrschen, unmöglich erscheint. Die sociale Frage ist eben eine oder vielmehr die sittliche Frage. Klar liegt die Aufgabe vor unseren Augen, aber der Weg zur Lösung derselben ist durch unzählige Hindernisse gesperrt. Werden wir unseren Idealen Realität verleihen können, wird unser Ringen nicht vergeblich sein? Wer weiß es? Aber erstreben wollen und müssen wir das erschaute Ziel! Es ist ja unser eigenstes Sein, das uns dazu zwingt: der Wille. J. G. Fichte war es, der zuerst klar erkannte, dass des Menschen wahres Wesen, dem alles andere entkeimt, in dem Streben, dem Streben ins Unendliche besteht. Dieser titanische und faustische Zug seiner Philosophie ist es, der den innersten Kern unseres Ich zum klaren Ausdruck bringt. Der Mensch ist ein Kämpfer. Gleich den alten Titanen neidet er den Göttern ihre olympischen Sitze. Nur dort oben ist die Wahrheit, die er so heiß ersehnt! Im Prometheus und Faust, im Kain und Manfred finden wir dies in die Unendlichkeit strebende, die Fesseln von Raum und Zeit sprengen wollende Wesen des Menschen zum künstlerischen Ausdruck gebracht. Faust ist der strebende und wollende, der kämpfende und ringende Mensch, wie er sich in der Eigenart des deutschen Geistes ausprägt. Den Grundgedanken des Goethe'schen Faust: „Werd' ich beruhigt je mich auf ein Faulbett legen, so sei es gleich um mich gethan“, kann man als das Motto über jedes Menschenleben setzen.

Anmerkung des Herausgebers.

Obwol nicht allenthalben mit dem Herrn Verfasser einverstanden, haben wir doch seiner auf ernsten Studien beruhenden, gehaltreichen und zu vielseitigem Nachdenken anregenden Abhandlung im ganzen Umfange Raum gegeben, weil die ethische Frage eine Zeitfrage ersten Ranges ist. Nicht als ob in unseren Tagen eine beson-

*) Aber durchaus nicht neu. D.

ders feinfühlige Geneigtheit bestände, das private und öffentliche Leben nach sittlichen Normen zu gestalten! In dieser Beziehung herrscht vielmehr im allgemeinen eine kaltblütige Gleichgiltigkeit, die nicht selten in Stumpfsinn oder Cynismus übergeht; und wo es sich — wie fast immer und überall — um sogenannte Interessen, ein Lieblingsschlagwort unserer Zeit, um Vortheile, Machtansprüche und Machtausübung handelt, da ist bereits eine fast vollständige Emancipation von Moral und vernünftiger Überlegung zum Consensus omnium und zur gemeinüblichen Regel geworden. Wir sind daher weit entfernt von der Illusion, als könnten für das heutige Geschlecht ethische Untersuchungen einen praktischen Erfolg haben, das Leben der Alten und die Erziehung der Jungen reformiren. Es fehlt hierzu der Wille, und den kann keine Lehre, keine Theorie, keine Wissenschaft erzeugen. Nur das allmächtige Schicksal, welches mit unerbittlicher Zuchtruthe den moralisch blinden und tauben Menschen und Völkern auf die Haut docirt, dass die Sünde der Leute Verderben ist, dass ohne Moral keine Gesellschaft bestehen kann, und dass die Erziehung die wichtigste Institution jedes wolbestellten Staates sein muss: nur dieses allein ist der Lehrmeister, der eine sittlich zerrüttete und verfallene Generation zu bessern und zu bekehren vermag.

Wie sich aber in allen Perioden des praktischen Niederganges der Moral das theoretische Interesse an derselben erhebt: so auch in der Gegenwart. Man fragt sich: ob es denn überhaupt so etwas gäbe, was man sittlich gut oder böse nennt, und worin es bestehe. Auch hat man in solchen Zeiten genügende Muße für derartige akademische Erörterungen, weil es sich da nicht um die oft recht mühsame praktische Anwendung und Durchführung derselben handelt, von der ja die große Masse sowie die leitenden Elemente der Gesellschaft nichts wissen mögen, so dass die Stillen im Lande ihre Aufmerksamkeit ungestört auf scholastische und literarische Discussionen richten können. Und das ist doch auch zu etwas gut, nämlich dazu: die Ethik wenigstens in der Theorie, in der Wissenschaft aufrecht zu erhalten, beziehentlich von der Verderbnis zu reinigen, welche aus der Praxis in sie eingedrungen ist. Eine immerhin bedeutende Aufgabe für die Gegenwart. Bezüglich des Anderen werden wir uns wol in eine Vertagung fügen müssen — bis nach der Katastrophe.

D.

Entlehnungen und Verdeutschungen in unserer Sprache.

Ein Beitrag zum Schulunterrichte, mit vielen Beispielen.

Von ***Theodor Vernaleken***-*Graz*.

I. Allgemeines.

Die Muttersprache ist allgemein anerkannt als ein bedeutender Factor bei der nationalen Jugend- und Volksbildung. Im Folgenden wollen wir unser Augenmerk nur auf zwei Einzelheiten richten, und haben dabei sowol die Eigenheit unserer deutschen Sprache als auch ihre Stellung zu den fremden Sprachen zu erwägen. Das Überhandnehmen der Fremdwörter wird oft beklagt, allein wir dürfen das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. Es gibt kein einziges Volk, das nicht gewisse Ausdrücke beim Verkehre mit einem andern Volke entlehnte; dann aber wird das Wort gewöhnlich anders ausgesprochen und erhält in der Schrift eine nationale Prägung. Man vergleiche z. B. das römische populus, das italienische popolo, das französische peuple, das englische people und das deutsche: der Pöbel, d. h. das gemeine Volk. Die Aussprache des römischen Wortes wurde anders und die Schreibung ebenfalls. Die Römer sagten niger, und selbst die italienische Tochter macht daraus nigro, negro, und die französische verwandte Zunge verwandelt es in noir.

Bei diesem Vorgange sind die Anlaute p und n gleich geblieben: es kann aber auch eine Lautverschiebung eintreten, je nach der Aussprache des betreffenden Volkes. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es verschiedene Völker-Arten gibt, die mehr oder weniger verwandt sind. Allgemein wird angenommen, dass eine Verwandtschaft stattfindet zwischen den arischen (indogermanischen) Völkern und ihren Sprachen. Dies sind die Inder, Perser, Griechen, Römer, Slaven, Littauer, Germanen. In Europa finden wir hauptsächlich drei Völkergruppen: die Romanen (Italiener, Spanier, Franzosen), die Germanen (Deutsche, Engländer, Skandinavier), die Slaven (Russen und einige kleinere Stämme in Osteuropa). Ihre Urverwandtschaft erkennen wir noch an manchen Wörtern, bei deren Lauten (Mitlauten oder Conso-

nanten) eine Verschiebung stattgefunden hat. Oft ist es nicht sicher, ob Sprachverwandtschaft oder Entlehnung mitgewirkt hat. Die Verschiebung der Mitlaute innerhalb desselben Sprachorganes zeigt sich z. B. bei den Zungen- oder Zahnlauten in lateinisch dens — französ. dent — niederd. tahn — oberd. Zahn; bei den Kehllauten in lat. ager — deutsch Acker; lat. ego — niederd. ik — oberd. ich.

Die Entstehung der Wörter und ihre weitere Ausbildung hängen zusammen mit der Völkergeschichte und der allmählichen Cultur des einzelnen Volkes, dessen Gesichtskreis durch die Wanderungen erweitert ward. Es ist schwer zu entscheiden, welche Bezeichnung dem einzelnen Volke als ursprüngliches Eigenthum angehört. Alle haben den Nachbarn theils gegeben, theils von ihnen empfangen. Es war ein gegenseitiger Austausch, die Deutschen überkamen vieles von Italien und Frankreich, was nicht immer von Vortheil war. Die Zahlwörter (z. B. griech. treis, lat. tres, deutsch drei etc.) hatten sie aus der Urheimat mitgebracht; die Bezeichnungen der Verwandtschaftsgrade, z. B. Oheim oder Ohm, Muhme, Base, sind dagegen ein Kennzeichen unserer Mundart und wurden später durch Onkel, Tante verdrängt.*) Wörter, die den Weinbau betreffen, entlehnte man in den Rhein- und Donaugegenden von den Römern: Wein (vinum), Most (mustum), Kelter (calcatura); ebenso viele kirchliche Bezeichnungen: Bischof (episcopus), Dom, Abtei, Kapelle, Kloster, Kanzel etc.

Man sieht, dass alles Entlehnte eine nationale Prägung erhielt. Leider ist durch die spätere Fremdsucht und durch die gelehrte Vorbildung unserer Jugend das sprachliche Erfindungsvermögen, das unsere Vorfahren in ihrer naiven Anschauungsweise noch besaßen, fast ganz verloren gegangen. Vor alters machte man aus Presbyter — Priester, aus episcopus — Bischof, denn es war uns so mundgerecht. Dasselbe geschah mit den zum Theil noch keltischen Namen der Städte, Berge und Flüsse. Man machte aus Turicum — Zürich, Mogontiacum — Mainz, Colonia — Köln, Treviri — Trier, aus Mönus — Main, aus Nicer — Neckar, Rhenus — Rhein, Danubius — Donau, aus Spechtshard — Spessart; aus Genève — Genf, Milano — Mailand, Napoli — Neapel etc. etc. Machen's die Franzosen anders? Sie nennen Basel — Bâle, München — Münic, Lothringen — Lorraine etc. Wir Deutsche sind in dieser Hinsicht viel zu ängstlich, indem wir die französischen und englischen Namen uns selten mundgerecht machen. Da lob' ich

*) Deutsch klingende Wörter kann man sich gefallen lassen, aber gegen Cousine und Cousin (statt Vetter) müssen wir Verwahrung einlegen.

mir die schweizerischen Bauern, die etwas auf ihr „Päntonöri“ halten. d. h. point d'honneur, unbekümmert darum, was die Schriftgelehrten dazu sagen. Viele Deutsche bemühen sich Personen- und Ortsnamen nach Art der Eingebornen auszusprechen. Russo (Rousseau), Schäkspihr (Shakespeare) etc. sind allbekannt und unserer Zunge schon geläufig, aber warum sollten wir nicht Washington u. a. so aussprechen, wie der Name geschrieben wird? Wer kann denn alle nationalen Aussprachen auch nur der bedeutendsten Völker kennen? Das Gelehrtthun geht so weit, dass man den (wie schon van statt von zeigt) deutsch-niederländischen Van Dyck ausspricht Van Deik, als ob der Mann ein Engländer wäre. Die Franzosen machen bei den Namen nicht so viel Umstände, sie sprechen unsern Friederich — Frédéric, unser Österreich — Autriche, die Italiener und Engländer wieder in ihrer Weise, wie ihnen „der Schnabel gewachsen“ ist.

Nicht genug damit, dass der Deutsche dem Fremden gehorsamst entgegenkommt und seine aus der Grammair gelernten Brocken an den Mann bringt, er plappert ihm auch seine Namen nach, er sagt und schreibt z. B. Luxemburg statt des richtigen deutschen Lützelburg, er sagt Nancy statt Nanzig, er nennt sich Louis statt Ludwig, er schreibt sich Carl statt Karl, weil er meint, Carolus sei vornehm und stamme aus der römischen Sprache. Man schaue nur einmal in den Kalender und vergleiche damit unsere bedeutsamen deutschen Namen, die u. a. zu finden sind in dem „Namenbüchlein“ des deutschen Sprachvereins. Was gehen uns die mönchischen Namen fremder Völker an? Dass wir auch in dieser Hinsicht jahrhundertelang am fremden Leitseil hängen bleiben!

Auf seine Nationalität und Sprache muss jedes Volk etwas halten, aber bei unsern Verkehrsverhältnissen kann kein Volk sich von dem andern abschließen, und darum müssen wir auch die Gegenseite in Betracht ziehen und fragen: Wo ist die Grenze zwischen Nationalität und Fremdenthum? In unserer Zeit ist wol keine Frage mehr berechtigt als diese. Während im Mittelalter die Religion oder was man dafür hielt, nämlich gewisse Glaubenssätze (Dogmen) die Völker entzweieten, hat seit einem Menschenalter das Nationale die Rolle übernommen und bewirkt, in Verbindung mit politischen Fragen, den Zwiespalt unter Nachbarvölkern, die aufeinander angewiesen sind.

Jedes begabte Volk, wie der einzelne Mensch, hat seine Mission im Leben. Dies zeigt sich deutlich in der Geschichte. In der Bildungsgeschichte der Culturvölker kann ein Einfluss des Fremdländischen nicht mehr ausgeschlossen werden. Wer dieses ausschließen will, ver-

kennt die Gesetze, welche in der religiösen und politischen Entwicklung der Völker sich vollziehen. Ein Hauptgesetz ist, dass die Entwicklung um so vollkommener ist und um so höher steigt, je vielseitiger der Verkehr eines Volkes mit anderen Rassen ist. Wir wissen auch, dass keines der Culturvölker unvermischt geblieben ist. Man verfolge nur die Geschichte Englands und Frankreichs; vor Alters war Griechenland ein glänzendes Beispiel für die Giltigkeit des genannten Gesetzes. Im alten Griechenland empfanden verschiedene arische Stämme mit jugendlicher Empfänglichkeit und Bildsamkeit den Einfluss anderer gereifter Culturen. Von Osten her drang sehr früh der religiöse Geist der Semiten, von Süden die natursymbolische Gottesvorstellung der Ägypter in Griechenland ein. Aus dem Zusammenwirken dieser Factoren entstand jenes wunderbare Gebilde hellenischer Kunst, Cultur und Religion. Alles Herrliche des Hellenenthums beruht auf der Verarbeitung semitischer und ägyptischer Ideen durch arischen (indogermanischen) Geist. Wie es im Römerreiche in den ersten christlichen Jahrhunderten aussah, darüber berichtet Burckhardt in seinem Buche „Die Zeit Constantins des Großen“ (5. Abschnitt) wo in meisterhafter Weise die Götterverwechslung, Gestirndienst und Cultusmischung dargestellt wird.

Diese Erwägungen sind besonders nothwendig bei Beurtheilung der Religion und Literatur, und darum ist die vergleichende Betrachtung derselben heutzutage eine Nothwendigkeit. Die Religionsgeschichte des Volkes Israel im Alten Testamente erschien uns einst als etwas, das außer aller Berührung mit den Heiden, rein auf die göttliche Offenbarung gestellt, originell sich entfaltet habe; das Alte Testament war unter eine Glasglocke gestellt, aber die vergleichende Sprach- und Religionswissenschaft hebt nunmehr die Glocke mit sicherer Hand hinweg. Und so geht es auch mit andern Zweigen der Erkenntnis, der politischen wie der volkswirtschaftlichen.

Im Laufe unseres Jahrhunderts ist noch etwas Bedeutendes hinzugekommen.

Die hauptsächlich von Darwin begründete Entwicklungslehre gibt allen Erkenntniszweigen eine andere Richtung. Sie beherrscht nicht blos die ganze Naturwissenschaft, sondern hat auch Einfluss auf die Theologie und selbst auf die Sprachkunde. Im Wettstreite stählt sich die Kraft der Völker. Die am besten den Lebensanforderungen genügen, bleiben erhalten, die übrigen werden verdrängt oder gehen zugrunde. Die geistig mächtigeren machen sich geltend. Wer könnte es leugnen, dass unter solchen Einflüssen in unserm Zeitalter die eng-

lische Sprache eine Weltsprache geworden? Neben ihr ringen in allen Erdtheilen Deutsch und Französisch. Diese drei beherrschen das Sprachgebiet, wie im Alterthum griechisch und römisch. Die rohe Macht thut's nicht, der Hauptgrund liegt in der Culturstufe der Völker. Dem Englischen, Deutschen und Französischen schließt sich annähernd für gewisse Bezeichnungen das Italienische an, so dass heute neben den beiden antiken zwei germanische und zwei romanische Sprachen einen Austausch bieten in der Schaffung neuer Wörter. In der deutschen Sprache handelt es sich darum, inwieweit wir Fremdes zutreffend ersetzen können. Das muss unser Bestreben sein. Geht's nicht, so begnügen wir uns mit der nationalen Prägung. Was endlich diesen Process nicht durchmachen kann, das muss auf ein Minimum zurückgeführt werden, so dass ganz fremde Ausdrücke höchstens in den Wissenschaften, im Handel und mitunter auch in scherzhafter Rede Platz finden. Wer eine mehr als tausendjährige Literatur und einen so großen Dialektreichthum besitzt, der braucht von andern nur sehr Weniges zu borgen.

Alle unsere Bemühungen in den zahlreichen Sprachvereinen der Gegenwart zur Verminderung der Fremdwörter werden nicht viel nützen, solange die Besserung nicht von der Tagespresse ausgeht, die fortwährend den Lesern die fremden Ausdrücke hochtrabend wieder auftischt und neue schafft. Die sprachverderbende Macht der Zeitungen ist darum so groß, weil die Mehrzahl der Bevölkerung nichts anderes liest. Unsere übrige Literatur fängt an, sich seit einem Menschenalter von der Fremdelei ziemlich frei zu machen, nicht so die Beamtenwelt und die Handelsleute, welche eine fremde Benennung als Köder benutzen, und es gibt dumme Käufer genug, welche auf den Leim gehen und die Ware theuer bezahlen. Das Deutsche ist ja „nicht weit her" — wie sie sagen. Am meisten schaden sich die deutschen Fabrikanten selbst, indem sie ihre Firmen herabsetzen und entwerten.

Da bietet man u. a. Briefpapiere aus, die von Leuten gekauft werden, welche nicht einmal correct schreiben können. In Graz kündigt einer an: Austrian Note Paper and Enveloppes, the original Styria Paper, Papier saumon, flower mill Paper und sogar parfümirt! Damit der Mann mehr Abnehmerinnen fände, müsste man noch einige höhere Töchterschulen und Mädchen-Lyceen gründen. Es gibt jetzt Städte, die das nöthig finden.

Den Ausartungen im Gebrauche der fremden Wörter muss man allerdings entgegentreten, allein eine gewisse Berechtigung hat das

Fremdwort auch, namentlich im Gebiete der Wissenschaften, in der Technik und im Handel, wo gewisse Ausdrücke schon lange eingebürgert sind; nur sollte man nicht absichtlich neue suchen, sondern Umschau halten in unserm Sprachschatz, sogar in den deutschen Dialekten.

Manche Fremdwörter können schon darum nicht entbehrt werden, weil sie im Sprachgebrauche einen besonderen Beigeschmack oder besser Nebenbegriff bekommen haben. Z. B. Epistel deckt sich nicht ganz mit Brief. Man sagt: der hat ihm einmal ordentlich eine Epistel (oder die Leviten) gelesen, d. h. Vorwürfe gemacht, Ermahnungen gegeben. Von V. Scheffel haben wir eine Schrift „Episteln" aus seiner Jugendzeit, d. s. Aufschreibungen aus dem poetischen Burschen- und Wanderleben. So noch andere. Z. B. Im Wiener Prater war ich in der „Rotunde". Zu unbestimmt und allgemein wäre das Wort: Runde. Übrigens muss auch anerkannt werden, dass in der humoristischen Sprache die Fremdwörter eine ganz eigene Wirkung ausüben, wie z. B. in den Schriften Fr. Reuters.*)

*) Eine Fortsetzung betrifft die Lehnwörter insbesondere.

Staatsbudget und Volksbildung.

Von Seminardirector ***Géza Somogyi****-Znióváralja (Ungarn).*

Eine lehrreiche und mit großem Fleiße ausgearbeitete Vorlesung hielt in der letzten Ferialsitzung des Zipser Lehrervereins der Schulinspector des Comitates in Felka, welche auch in dem Vereinsblatte des ung. päd. Vereins „Ungarische Pädagogie“ erschien. — Der Titel der Vorlesung des für das Volksschulwesen begeisterten Schulinspectors Dr. Josef R. Hajnoczi ist: „Die Kostenvoranschläge des ungarischen Staates und der Volksschulunterricht.“

Ich bin damit ganz im Reinen, dass die Vorlesung eine schwache Seite unseres jungen Staatslebens behandelt, und dass die Austragung derselben auch als eine unpatriotische That erscheinen kann; anderseits aber bin ich auch darüber orientirt, dass die in glücklicheren Verhältnissen lebenden Staaten die Volksbildung nicht väterlicher behandeln, als unserer. Überdies kann man nicht außer acht lassen, dass die Volksbildung in gewisser Beziehung eine internationale Sache ist. Die Fortschritte des einen Staates dienen auch für die andern zur Lehre, und umgekehrt. Diese Zeilen wollen als Aufforderung an die Schulmänner anderer Staaten angesehen sein, sie mögen über ihre Verhältnisse auch derartige Studien machen, wie die vorliegenden. Es soll den Mächtigen vor die Augen gehalten werden, wie verhältnismäßig wenig sie zur Bildung jenes Volkes thun, auf dessen Stärke ihre Macht ruht. Es ist möglich, dass sie dadurch angeeifert werden, mehr zu thun. Jetzt zur Sache.

In den einleitenden Sätzen gibt der Vortragende die Quellen an, aus denen er seine Daten genommen hat. Im ersten Theile des Elaborats sind die Gesammt- und Ressort-Auslagen des ungarischen Staates von 1868 bis Ende 1892 aufgezählt. Da uns diese Daten weniger interessiren, mögen hievon nur folgende Summen aufgeführt werden. Die Gesammt-Einnahmen des ungarischen Staates — ohne die Nebenländer — betrugen 6 765 036 633 fl., die des letzten Jahres allein 397 523 636 fl., das ist dreimal so viel als im ersten Jahre unseres

constitutionellen Lebens (1868); die Gesammt-Auslagen: 7 177 255 747 fl., die des letzten Jahres allein: 397 508 911 fl. Ressort-Auslagen: Königl. Hofstaat im Jahre 1892 = 3 650 000 fl., Cabinetskanzlei: 75 252 fl., Reichstag: 1 246 931 fl., gemeinschaftliche Auslagen von Seite Ungarns: 24 956 725 fl.; staatliche Pensionen: 7 095 799 fl., für Staatsschulden: 118 630 663 fl., Auslagen für die garantirten Eisenbahnen: 20 683 710 fl., Eisenbahnbau-Vorschüsse: 1 029 976 fl., Verwaltung von Croatien und Slavonien: 6 923 116 fl., Staatsrechnungshof: 110 909 fl., Präsidium des Ministeriums: 345 580 fl., Ministerium à latere: 54 120 fl., Ministerium von Croatien-Slavonien und Dalmatien: 36 080 fl., Ministerium des Innern: 12 195 403 fl., Finanzministerium: 68 251 520 fl., Handelsministerium: 68 401 033 fl., Ackerbauministerium: 17 229 135 fl., Cultus- und Unterrichtsministerium im Jahre 1868: 1 074 000 fl., im Jahre 1878: 4 121 583 fl., im Jahre 1888: 6 993 537 fl., im Jahre 1892: 8 433 629 fl., Justizministerium im Jahre 1892: 13 523 333 fl., Landwehrministerium: 15 689 134 fl., außerordentliche Auslagen in Bosnien und Herzegowina: 6 647 123 fl.

Diese Übersicht unseres fünfundzwanzigjährigen Haushalts-Budgets ergibt ohne Zweifel drei Lehren: erstens, dass der Haushalt unseres Staates nach der Unerfahrenheit der ersteren Jahre genügend regelmäßig geworden ist; zweitens, dass unsere materiellen Kräfte, nachdem wir aus den Wirren der siebziger Jahre ohne erheblicheren Schaden hervorgegangen sind, sich stufenweise mächtig entwickelt haben; drittens, dass die verschiedenen Zweige der Regierung sehr proportionslos honorirt wurden.

Wenn wir die Auslagen des Cultus- und Unterrichtsministeriums mit denen der übrigen Regierungszweige vergleichen, so sehen wir auch hier die natürlichen Fehler junger Staaten, dass sie den größeren Theil ihrer materiellen Kräfte ihrer Gegenwart opfern, für ihre Zukunft aber nur Almosen spenden. Jene allgemeine Auffassung, unter deren Druck der Staat für die Zwecke der Landwehr etc. fünf, ja zehnmal so viel verwendet, wie für die des Unterrichtes, herrscht überall, wo die Legislaturen und Regierungen noch nicht überzeugt sind, dass der größte und sicherste Schutz eines Staates die Bildung seiner Bürger ist, welche Bildung aber ohne die Beihilfe des Staates nirgends von sich selbst emporgewachsen ist.

Nach dem oben skizzirten Vergleich bildeten die Auslagen des Cultus- und Unterrichtsministeriums folgende Procente der gesammten Staats-Auslagen und zwar:

im Jahre	1868	0·8 %,	im Jahre	1877	1·7 %,	im Jahre	1886	1·7 %,
„	1869	0·7 „	„	1878	1·7 „	„	1887	1·9 „
„	1870	1·1 „	„	1879	1·6 „	„	1888	2·0 „
„	1871	1·7 „	„	1880	1·7 „	„	1889	1·9 „
„	1872	1·2 „	„	1881	1·6 „	„	1890	2·1 „
„	1873	1·7 „	„	1882	1·5 „	„	1891	2·7 „
„	1874	1·6 „	„	1883	1·6 „	„	1992	2·1 „
„	1875	1·6 „	„	1884	1·6 „			
„	1876	1·7 „	„	1885	1·7 „			

Das heißt: von jeden verausgabten 10 fl. des Staates wurden vor fünfundzwanzig Jahren 8 kr., im vorigen Jahre 21 kr. zur Hebung der Nationalcultur verwendet, eine so geringe Summe, dass ohne die Hilfe der bürgerlichen Gemeinden, der Confessionen und die Opfer der Gesellschaft unsere Culturentwicklung gänzlich in Stockung gerathen wäre.

Fern liegt uns die Absicht, wegen dieser ungleichen Vertheilung der materiellen Kräfte des Staates blos die Legislative oder die Regierung zu beschuldigen. Nicht einzelne Menschen, auch nicht einzelne Parteien, sondern die infolge der Wirren der Einrichtung in dem Labyrinth der unregelmäßig wirbelnden Ideen herumirrenden allgemeinen Geistesströmungen riefen die angeführten ungünstigen Zustände hervor.

Es ist eine andere Frage, ob es nicht möglich, ja nothwendig gewesen wäre, den Schaffungstrieb der ein wenig einseitig ausgebildeten öffentlichen Meinung mehr aufzuklären und sicherer zu leiten. Ohne Zweifel ja. Denn eine hochcivilisirte Nation bildet z. B. eine ordnungsmäßige Verwaltung auch durch ihre eigene Kraft aus; aber ein geordneter Sicherheitsdienst oder Hunderte von Gerichtshöfen schufen noch nirgends und niemals Volksbildung, Wissenschaft und Kunst. Zur Läuterung und Lenkung der voreingenommenen öffentlichen Meinung wäre aber so viel Kraft und Muth nöthig gewesen, wie wir erst seit vier bis fünf Jahren in der Verwaltung unseres öffentlichen Bildungswesens vorfinden. Wir hoffen, dass es der erfreulichen Strömung der letzten drei Jahre gelingen wird, das mächtige Wolwollen der öffentlichen Meinung auf das Aschenbrödel des Staates, die Volksbildung zu lenken.

Die vom Cultus- und Unterrichtsministerium für Volkserziehung verwendeten Auslagen betrugen:

im Jahre	1868	358 000 fl.,	im Jahre	1870	867 441 fl.,
„	1869	604 832 „	„	1871	1 606 321 „

im Jahre 1872	1 806 816 fl.,	im Jahre 1883	2 117 270 fl.,
„ 1873	2 297 392 „	„ 1884	2 212 149 „
„ 1874	1 988 974 „	„ 1885	2 345 767 „
„ 1875	1 632 668 „	„ 1886	2 516 262 „
„ 1776	1 634 630 „	„ 1887	2 971 447 „
„ 1877	1 640 205 „	„ 1888	3 045 146 „
„ 1878	1 684 046 „	„ 1889	3 159 557 „
„ 1879	1 744 198 „	„ 1890	3 239 901 „
„ 1880	1 867 501 „	„ 1891	3 456 373 „
„ 1881	1 927 478 „	„ 1892	3 495 534 „
„ 1882	2 033 539 „		

Demzufolge bildeten die Gesammtauslagen für den Volksschulunterricht folgende Procente des Staats-Budgets und zwar:

im Jahre 1868	0·27 °/₀₀	im Jahre 1877	0·69 °/₀₀	im Jahre 1886	0·73 °/₀₀
„ 1869	0·33 „	„ 1878	0·70 „	„ 1887	0·85 „
„ 1870	0·45 „	„ 1879	0·68 „	„ 1888	0·88 „
„ 1871	0·62 „	„ 1880	0·72 „	„ 1889	0·89 „
„ 1872	0·61 „	„ 1881	0·66 „	„ 1890	0·91 „
„ 1873	0·87 „	„ 1882	0·62 „	„ 1891	0·94 „
„ 1874	0·77 „	„ 1883	0·65 „	„ 1892	0·88 „
„ 1875	0·68 „	„ 1884	0·67 „		
„ 1876	0·70 „	„ 1885	0·69 „		

Und hier bleiben wir ein wenig stehen.

Es ist eine unbestrittene Wahrheit, dass in demokratischen Staaten die leitende Rolle eine gebildete Mittelclasse einnimmt; sie erhält und entwickelt die nationalen und staatlichen Bestrebungen. Die Arbeit wirkt aber zehrend auf die gebildete Mittelclasse, indem sie mehr Individuen und geistige Kräfte verbraucht, als durch natürliche Zunahme ersetzt werden. Die nationalen und staatlichen Bestrebungen können also nur da kräftig und in heilsamer Richtung sich entwickeln, wo die gebildete Mittelclasse aus dem urwüchsigen frischen Volke einen continuirlichen Ersatz empfängt. Das heißt: der Staat hat sich gegenüber die Verpflichtung, die Erwerbung der höheren Bildung für die unteren Millionen möglichst zu erleichtern. Sonst würde sich früher oder später der Classengeist zur Leitung der nationalen und staatlichen Bestrebungen aufdrängen. Deswegen wäre es nöthig gewesen, dass die leitenden Elemente für eine bessere Rüstung der Volksbildung gesorgt hätten.

Selbst obige Almosen wurden nicht ausschließlich für den Volksschulunterricht verwendet, sondern es nahmen daran die verschiedenen

Verwaltungszweige dieser Branche theil. Es entfielen nämlich für Pensionen der Beamten und Professoren: im Jahre 1869 7000 fl., im Jahre 1879 27 167 fl., im Jahre 1889 69 179 fl., im Jahre 1893 93 334 fl.; ferner für die Centralverwaltung im Jahre 1869 79 666 fl., 1879 67 184 fl., 1889 79 196 fl., 1892 90 712 fl.; ferner für den Landes-Unterrichtsrath: im Jahre 1880 1000 fl., 1890 2460 fl., 1892 4761 fl. (hier nur die Abtheilung für Volksschulwesen gerechnet); ferner für die Schulinspectorate für Volksbildung: im Jahre 1869 13 500 fl., 1870 163 540 fl., 1880 178 000 fl., 1890 206 150 fl., 1892 216 105 fl.; ferner für höhere Mädchenschulen: im Jahre 1875 6000 fl., 1880 55 140 fl., 1885 133 300 fl., 1890 204 738 fl., 1892 934 436 fl.; ferner für Unterstützung der Schulen für Gewerbelehrlinge: 1879 8333 fl., 1885 30 000 fl., 1890 52 000 fl., 1892 63 900 fl.; ferner für Handelsschulen: im Jahre 1879 4000 fl., 1882 18 000 fl., 1885 33 400 fl., 1890 80 775 fl., 1892 82 090 fl.; ferner für Lehrerbildungs-Anstalten: im Jahre 1870 248 377 fl., 1880 318 000 fl., 1890 368 036 fl., 1892 385 883 fl.; endlich für Lehrerinnenbildungs-Anstalten: im Jahre 1871 181 760 fl., 1881 202 000 fl., 1890 268 383 fl., 1892 261 779 fl. — Direct für die Volksbildung, das heißt zur Unterstützung von Kleinkinder-Bewahranstalten, zum Bau und zur Erhaltung von Staats-Elementar-, höheren Volks- und Bürgerschulen, zur Unterstützung derartiger Communal-Institute und Volksschullehrer kamen nur; im Jahre 1869 396 000 fl., 1875 800 000 fl., 1880 840 000 fl., 1885 1 000 000 fl., 1890 1 577 000 fl., 1892 1 590 000 fl. in Verwendung.

Die Geringfügigkeit dieser Summen beweist überzeugend, dass unser Staat sehr schwach bestrebt war, seinen allgemein menschlichen und nationalen Aufgaben zu entsprechen.*)

Der Pensions- und Hilfsfonds der Lehrer wurde seit 1881 jährlich mit 150 000 fl. unterstützt. Zum Bau und zur Errichtung von Volksschulen wurden jährlich sehr schwankende Summen verwendet, so im Jahre 1872 150 000 fl., 1877 7000 fl., 1892 137 681 fl. Die übrigen Theile der Auslagen entfielen für Zwecke geringerer Wichtigkeit, wie Seminarlehrer-Ausbildung, Ferien-Turncurse, Redaction des Volksschulblattes etc.

Die Geringfügigkeit vorstehender Beträge wird noch deutlicher, wenn man die Volksschul-Auslagen mit denen anderer Ressorts vergleicht. Es mögen etliche Daten zum Beispiel dienen. In dem

*) Noch weit schlechter steht es im österreichischen Staate, der für directe Unterstützung der Volksbildung keinen Kreuzer bewilligt. Eine Schmutzerei und Thorheit ohnegleichen. D. R.

Ministerium des Innern sind zur Erhaltung der öffentlichen Sicherheit verausgabt: im Jahre 1870 189 000 fl., 1880 1 079 674 fl., 1885 3 680 111 fl., 1890 4 562 637 fl., 1892 4 829 777 fl.; im Finanzministerium zur Controlirung der Besteuerung: im Jahre 1869 1 252 200 fl., 1879 1 608 279 fl., 1889 2 277 615 fl., 1892 2 444 934 fl.; im Handelsministerium zur Erhaltung der Straßen: im Jahre 1869 2 089 600 fl., 1879 2 764 687 fl., 1889 3 168 826 fl., 1892 3 278 826 fl.; im Ackerbauministerium für staatliche Pferdezucht: im Jahre 1870 2 071 400 fl., 1880 2 396 791 fl., 1890 3 813 638 fl., 1892 4 075 972 fl.; im Justizministerium für die Strafanstalten: im Jahre 1869 644 900 fl., 1879 570 983 fl., 1889 929 202 fl., 1892 941 033 fl.; im Landwehrministerium zur Erhaltung und Ausbildung der Truppen: im Jahre 1870 3 904:600 fl., 1880 5 566 388 fl., 1890 9 244 490 fl., 1892 10 415 910 fl. Man könnte entgegnen, dass die Auslagen der Mehrheit der Regierungszweige keine Opfer seien, weil ein großer Theil derselben durch die Einnahmen zurückerstattet werde. Allein erstens ist dies auch in unserem Ressort, wenn auch in geringerem Maße, der Fall. Die Einnahmen des Cultus- und Unterrichtsministeriums betrugen: im Jahre 1870 293 000 fl., 1880 430 857 fl., 1890 1 293 929 fl., 1892 1 709 469 fl.; die Einnahmen der Volksschulgruppe: im Jahre 1870 18 193 fl., 1880 44 061 fl., 1890 309 432 fl., 1892 287 562 fl., das heißt: das Cultus- und Unterrichtsministerium erstattete dem Ärar 16—18 %, die Volkserziehung 5 bis 8 % der Auslagen zurück. Zweitens aber hat die Volksbildung nicht den Zweck eines sofort rentirenden Geschäftes, sondern den, in den künftigen Staatsbürgern einen Schatz geistiger und moralischer Kräfte anzulegen, der reichliche Zinsen zu tragen vermag.

Das sechsundzwanzigste Budget unseres Staates weicht sowol äußerlich als dem Inhalte nach wesentlich ab von seinen fünfundzwanzig Vorgängern. Es bietet mehrere Erfordernisse, durch deren Hilfe unser Volksschulunterricht mit beschleunigten Schritten seinem erhabenen Ziele entgegen eilen kann. Dass diese Hoffnung Berechtigung hat, beweist auch der Umstand, dass in dem Budget des Jahres 1894 für Volksbildungszwecke 300 000 fl. mehr als im letzten Jahre angesetzt sind.

(Genaueres hierüber im nächsten Hefte.)

Erziehung des Volkes.

Von Prof. F. Mühr-Triest.

Motto: So hemmt' er zwar mit strengem Machtgebot
Den rohen Ausbruch ihres wilden Triebs;
Doch ungebessert in der tiefen Brust
Ließ er den Hass. Schiller, Braut von Messina.

Die Erziehung des Volkes beginnt in der Familie und setzt sich in der Volks- und Mittelschule, an der Universität und im Leben fort.

Es ist nun nichts leichter, als die Jugend mit Strenge niederzuhalten; doch die Folgen davon sind höchstens, dass man sich äußere Ruhe schafft, gebessert wird sie keineswegs. Denn wenn der straffe Zügel nachgelassen wird, so sieht man mit Schrecken, dass nur die Zügellosigkeit im Untergrunde wucherte, die nun ungescheut hervortritt. Und wenn auch schon früher einzelne Erscheinungen der Roheit und Wildheit sich meuchlerisch oder offen zeigten, so braucht es nun viel Geduld und Takt, jene Auswüchse zu mildern und sie in die Bahn menschlichen und gesetzten Benehmens zu leiten. Dies wird einzig und allein durch Wolwollen bewirkt. Hat ein Zögling irgend einen Fehltritt begangen, so muss geprüft werden, wie weit dabei jugendliche Unbesonnenheit oder absichtliche Bosheit im Spiele war. Wird er im erstern Falle ohneweiters bestraft, so verbittert sich sein Gemüth, es verhärtet sich sein Sinn zum Trotze; sieht er hingegen, dass man nicht alles, selbst einen jugendlichen Streich zu hart anrechnet, so stellt sich das Gefühl der Dankbarkeit ein, welches ihn abhält, fürderhin Anlass zu Strafen und Ausstellungen zu geben. Er wird nicht mehr aus Trotz entgegenzuwirken trachten, er wird selbst jedem unliebsamen Zusammenstoße mit seinem rücksichtsvollen Erzieher vorzubeugen suchen. Nicht der geringste Vortheil aber, der sich aus einer wolwollenden Behandlung ergibt, wird der sein, dass der Freimuth und das Selbstbewusstsein gehoben wird.

Das Ausgeführte gilt ebensowol von der Familie wie von der Schule. Besonders jedoch von der letzteren; denn diese gibt die Richtschnur für die Familie. Mögen aber auch Eltern und Lehrer in der Übung des Wolwollens durch Vorurtheile, auf welcher Seite dieselben auch sein mögen, gehemmt werden, so dass sie auch gegen ihre bessere Überzeugung handeln, so bietet sich doch, wenn man über diese sich möglichst hinwegsetzt, vielfach Gelegenheit, die wolwollende Gesinnung zu bethätigen.

Man muss weiterhin bedenken, dass eine zahlreiche Schar der Jünglinge, die aus den Mittelschulen hervorgehen, einmal in Ämter und Würden treten. Hat sich nun auch das Verhältnis der Beamten zum Volke seit der Zeit, da die Öffentlichkeit sich eingebürgert, entschieden zum besseren gewendet, so

sind doch die berechtigten Klagen über barsches, überhebendes und rechthaberisches Benehmen öffentlicher Functionäre noch keineswegs verstummt. Ist es doch keine Seltenheit, dass gerade die schwierigsten Individuen mit einer gewissen Vorliebe zu Vorständen gewählt werden. Das Kriechen nach oben, des Beiseitesetzen der erforderlichen Rücksichten gegen Untergebene bildet leider noch keine seltene Ausnahme. Die Folge davon ist denn auch, dass unter einem solchen Drucke die Parteien, das Volk zu leiden haben. Das Gefühl, als ob der Beamte ein Widersacher des Volkes sei, nistet sich nur allzuleicht ein. Wie ganz anders wirkt das Wolwollen in allen Verhältnissen! Der Beamte selbst arbeitet mit mehr Freude in seinem Berufe, der Vorstand hat weniger unter versteckten Angriffen oder offenen Widersetzlichkeiten zu leiden. Das Volk wird seine Behörden achten und schätzen lernen, die Liebe zu den Regierenden und zum Vaterlande wird geweckt. Doch wie soll man sich über den schwierigen Verkehr mit den Beamten wundern, wenn die Erwählten des Volkes, die Abgeordneten, die Fühlung mit ihren Wählern bisweilen noch ängstlich vermeiden? Möge nicht Woldienerei oder Streberei die bessere Überzeugung wolwollender Naturen ersticken!

Hier kommt noch ein für uns Österreicher besonders bedeutsamer Umstand in Betracht. Wir ermangeln nicht selten des Selbstbewusstseins. Betrachtet die Fremden! Mit welcher Überlegenheit blicken sie uns oft von oben herab an! Wird das Selbstbewusstsein im Keime erstickt, fühlt sich das Volk gedrückt, so wird es, als ob es selbst nicht fähig genug sei, dem Selbstbewussteren die eigentlich ihm zukommenden Vortheile auf allen Gebieten feige überlassen.

Es gab endlich zu allen Zeiten gewaltige Strömungen in der menschlichen Gesellschaft und gibt eine solche auch jetzt, ich meine die sociale Frage: solche Strömungen werden von hinreißenden Ideen, die in das allgemeine Bewusstsein eindringen, getragen. Da „achtet es nun“, um mit Schiller zu sprechen, „der Starke gering, die leise Quelle zu verstopfen, weil er dem Strome mächtig wehren kann“, oder doch wehren zu können glaubt. Und doch wäre ein wolwollendes Eindringen in diese elementaren Bewegungen ebenso nützlich als nothwendig.

Ersticken wir nicht im Keime das Selbstbewusstsein der Jugend! Erleichtert man durch Entgegenkommen den Druck, den jedes geordnete Staatswesen mehr oder weniger auszuüben gezwungen ist, lauschen die Regierenden der Stimme des Volkes, wie weit sie Gottes Stimme sei, so wird sicherlich ein lenksames, anhängliches Geschlecht herangezogen.

Pädagogische Rundschau.

Deutsches Reich. Eine Jesuiten-Debatte. Am 1. December 1893 wurde zu Berlin im deutschen Reichstage über das Jesuitengesetz vom Jahre 1872 verhandelt. Dasselbe untersagt jede Ordensthätigkeit der Jesuiten im Deutschen Reiche, verbietet den ausländischen Jesuiten den Aufenthalt in Deutschland und ertheilt den Behörden die Befugnis, einzelnen inländischen Jesuiten den Aufenthalt an bestimmten Orten zu untersagen. Das Centrum, d. h. die ultramontane Partei, die stärkste des Reichstages, hatte nun den Antrag gestellt, das Jesuitengesetz aufzuheben, und, um dies sogleich zu erwähnen, dieser Antrag wurde in der Schlussabstimmung mit 173 gegen 136 Stimmen angenommen, so dass also, falls die anderen gesetzgebenden Factoren zustimmen, den Jesuiten volle Actionsfreiheit in Deutschland zutheil werden wird.

Die Debatte war ziemlich ruhig, aber nicht uninteressant. Der Vorsitzende des Centrums, Graf Hompesch, begründete den Antrag als eine Forderung der Gerechtigkeit. Die Socialisten, Anarchisten, Vagabunden und Zigeuner hätten in Deutschland Freiheiten, welche den Jesuiten vorenthalten seien, ihnen aber ebenfalls gebürten. Staatsgefährlich seien sie nicht; im Gegentheil werde die Regierung gut thun, sich die Unterstützung der geistlichen Orden im Kampfe gegen die geplanten Angriffe auf Kirchen und Paläste zu sichern. — Der bayerische Clericale und Particularist Sigl befürwortete ebenfalls die Aufhebung des fraglichen Gesetzes und hielt eine begeisterte Lobrede auf die Jesuiten, welche er für seine Ideale als Geistliche, Gelehrte, Menschen und Staatsbürger erklärte. Staatsgefährlich könnten sie nicht sein, da ihnen einst Friedrich der Große Zuflucht gewährt habe. Bezüglich ihrer Moral bemerkt Redner, dass ja auch einer der liberalsten Preußen den Ausspruch gethan habe: „Bleiben wir ehrlich, solange wir können, und wenn wir damit nicht mehr fortkommen, werden wir Schurken!“ Nach diesem Grundsatze, der die schärfste Formulirung des Satzes, dass der Zweck die Mittel heilige, enthalte, sei in der preußischen Geschichte oft gehandelt worden. — Auch der Socialdemokrat Blos erklärte namens seiner Partei die Zustimmung zur Aufhebung des Jesuitengesetzes um der Gerechtigkeit willen. Mit der Jesuitenmoral, dass der Zweck die Mittel heilige, schrecke man heute niemanden mehr, da nach diesem Grundsatze überall: im Geschäftsleben, in der Politik und an der Börse gehandelt werde. — In der Hauptsache wurde also betont, dass der Jesuitismus nunmehr allgemein durchgedrungen sei, und dass es daher keinen Zweck mehr habe und auch der Gerechtigkeit nicht mehr entspreche, die eigentlichen Urheber und Vertreter desselben in ihrem Wirken zu behindern. Eine Argumentation, die an Aufrichtigkeit nichts zu wünschen übrig lässt und von keiner Seite bestritten wurde. Die Regierung nahm an der Debatte nicht theil; der

anwesende Reichskanzler Graf Caprivi folgte ihr mit absolutem Stillschweigen. Dieser Jesuitentag bezeugt jedenfalls, dass seit 21 Jahren Deutschland einen kolossalen Fortschritt gemacht hat. In welcher Richtung? Darüber gibt es zweierlei Ansichten.

Sachsen. (Decbr. 1893.) Das zu Ende gehende Jahr hat auf dem Gebiete des sächsischen Schulwesens einschneidende Neuerungen nicht herbeigeführt. Es ist im wesentlichen der status quo erhalten geblieben. Doch schon dies verdient jedenfalls hervorgehoben zu werden in einer Zeit, wo man vielfach und nicht zum letzten auf dem Felde der Schule die Pferde hinter den Wagen spannt! Ein Glück, dass unser Land ein wenigstens den Hauptforderungen einer rationellen Pädagogik entsprechendes Schulgesetz besitzt und niemand Lust oder Ursache hat, an demselben zu rütteln!

Im vorigen Jahre (Juni und Juli 1892) wurde berichtet über die Verbesserungen, welche von Gesetzes wegen in der materiellen Stellung der Lehrer eingetreten sind. Das erlassene Gesetz hat jedoch, wie es scheint, nur da gewirkt, wo es wirken musste; in denjenigen Schulgemeinden, wo man nicht gesetzlich verpflichtet war, die Lehrergehälter zu erhöhen, ist größtentheils alles beim alten geblieben. Nur etliche große Städte haben über die Gehaltsverhältnisse ihrer Lehrer Bestimmungen getroffen, die billigen Forderungen entsprechen und daher für eine Reihe von Jahren werden in Geltung bleiben können (vergl. Augustheft 1893). Um zu erfahren, wieviel Lehrer wirklich infolge des Gesetzes vom 4. Mai 1892 ein höheres Gehalt beziehen, wird der Allg. Sächs. Lehrerverein statistische Erhebungen in dieser Hinsicht veranstalten. Auf Grund derselben soll sich zeigen, ob neue Schritte zu thun oder zu unterlassen bezw. aufzuschieben sind.

Trotzdem die Lehrer auch in Sachsen noch nicht „glänzend“ gestellt sind, so ist doch der Zudrang zu unseren Seminaren fortgesetzt ein sehr starker. Ein Grund hiervon mag darin liegen, dass die derzeitigen Erwerbsverhältnisse auch in anderen Berufsarten nicht allzu günstig sind. In mehreren Seminaren werden Anmeldungen für Ostern 1894 bereits jetzt nicht mehr angenommen; von einem Lehrermangel wird also bis Ende dieses Jahrzehnts bei uns kaum etwas zu spüren sein. Daher wäre es empfehlenswert, dass die Schulverwaltungen allmählich daran gingen, das Princip der Arbeitstheilung mehr und mehr durchzuführen. Leider aber scheint man eher ein Princip der Arbeitshäufung den Lehrern gegenüber anwenden zu wollen. Ein Beispiel dafür bietet die Stadt Dresden: Daselbst bestehen innerhalb der evangelischen Schulgemeinde nur mittlere Volksschulen (Bezirksschulen) und höhere (Bürgerschulen). Die Lehrer an den Bezirksschulen haben unter theilweise schwierigeren Verhältnissen zu arbeiten als die an den Bürgerschulen, wo die Kinderzahl in den einzelnen Classen eine niedrigere ist; außerdem kommen hierbei oft die häuslichen Verhältnisse der Schüler in Betracht. Die Lehrer an den mittleren Volksschulen hatten bisher 30, die an den höheren 28 wöchentliche Pflichtstunden zu ertheilen. Man wollte nun aber Gleichheit herstellen! Was wäre da zu thun gewesen? Doch dies: die Lehrer, welche unter anerkanntermaßen schwierigeren Verhältnissen arbeiten und dabei 30 Pflichtstunden zu geben haben, zu entlasten, d. h. ihnen auch nur

28 Stunden aufzuerlegen. Das hätte aber Geld gekostet; denn es müssten mehr Lehrkräfte angestellt werden. Darum fand man den Ausweg, alle Lehrer an den Volksschulen zu 30 wöchentlichen Pflichtstunden „heranzuziehen“!*) Die Lehrer an den mittleren Volksschulen (einfache gibt es hier nicht) mögen ruhig unter ihren schwierigeren Verhältnissen weiter arbeiten bei unveränderter Stundenzahl; an den übrigen Schulen, wo noch etwas höhere Ziele erreicht werden sollen, ist nun ja die gleiche Stundenzahl Pflicht! Der Gerechtigkeit ist also Genüge geschehen.

Zu Beginn des letzten Vierteljahres gingen die diesjährigen Unterrichtscurse des Leipziger deutschen Handfertigkeits-Seminars zu Ende. Damit ist wieder ein Stück Arbeit vollbracht für die Ausbreitung einer Sache, die in erziehlicher und socialer Hinsicht als so bedeutungsvoll hingestellt wird. 151 Lehrer und Lehrerinnen, eine bisher noch nicht erreichte Zahl, sind in diesem Jahre für den Arbeitsunterricht ausgebildet worden. Unter den Theilnehmern waren 71 reichsdeutsche und 80 auswärtige Lehrpersonen. Von den deutschen Schulmännern kamen 40 aus Preußen, 6 aus dem Großherzogthum Hessen, je 5 aus dem Königreich Sachsen und aus Baden, je 3 aus Elsass-Lothringen, Sachsen-Weimar und Bremen und je 2 aus Bayern, Württemberg und Anhalt-Dessau. Von den 40 preußischen Lehrern waren die meisten, nämlich 9, aus der Rheinprovinz, 6 aus Schleswig-Holstein, je 5 aus den Provinzen Sachsen, Hannover und Schlesien, 4 aus Westfalen, 3 aus Hessen-Nassau, 2 aus Pommern, 1 aus Posen. Von den auswärtigen Theilnehmern waren die meisten aus Großbritannien, nämlich 37 aus England und 1 aus Schottland, darnach 29 aus Bulgarien, 5 aus Skandinavien (4 aus Norwegen, 1 aus Schweden), 4 aus Österreich-Ungarn, 2 aus der Schweiz, je 1 aus Luxemburg und aus den Vereinigten Staaten von Nordamerika. Die größte Zahl der Theilnehmer an den Cursen war von Unterrichtsbehörden, Stadtgemeinden, Erziehungsanstalten oder Vereinen zum Zwecke ihrer Ausbildung nach Leipzig entsendet worden; die meisten von ihnen wurden auch von solchen Stellen unterstützt, nur 27 kamen auf eigne Kosten. Ihrer Stellung nach gehörten bei weitem die meisten Theilnehmer, nämlich 128, der Volksschule an, die höheren Schulen waren durch 6, die Lehrerseminare nur durch 3 Theilnehmer vertreten, Taubstummenlehrer waren 6 und Blindenlehrer 2 gekommen. Zu verwundern ist es, dass die geschlossenen Erziehungsanstalten, die Waisenhäuser etc., die ihren Zöglingen doch das Familienleben zu ersetzen haben, nicht mehr Bedürfnis empfinden, ihre Lehrer mit der erziehlichen Knabenhandarbeit bekannt werden zu lassen. Gerade die geschlossenen Erziehungsanstalten sind unseres Dafürhaltens der Ort, wo der Handfertigkeitsunterricht am Platze ist. In den öffentlichen Schulen könnte er das Hauptziel der Schule schädigen und jedenfalls die auf ihn gesetzten Erwartungen nicht rechtfertigen. (Vergl. „Pædagogium“, XII. Jahrg. Juni 1890, S. 603.)

Unter den Versammlungen, welche im letzten Vierteljahre auf sächsischem Boden abgehalten wurden, verdient namentlich der VIII. deutsche evang. Schulcongress zu Dresden genannt zu werden. Die Seele und der Urheber der Bestrebungen, welche auf den Schulcongressen ihren Ausdruck

*) Das Schulgesetz vom 26. April 1873 bietet dazu allerdings die „Handhabe“.

finden, ist Fr. Zillessen, ehemals Pfarrer in Orsoy am Niederrhein, jetzt Redacteur in Berlin. Auf Anregung dieses Mannes wurde 1882 in Frankfurt a. M. der I. deutsche evang. Schulcongress abgehalten. Die VIII. dieser freien Versammlungen wurde heuer nach Sachsen verlegt, dessen Schulwesen ja auf confessioneller Grundlage beruht. Zugleich sollte, wie es auch mündlich und schriftlich ausgesprochen wurde, der Congress eine Gegenkundgebung zur 30. Allg. D. Lehrerversammlung sein. Daher war auch das Hauptthema der Versammlung dieses: „Die Simultanschule — warum darf sie nicht die Schule der Zukunft sein?“ (Ref. Sem.-Dir. Voigt-Barby.) Die Polemik gegen die Simultanschule zog sich auch durch die übrigen Verhandlungen wie ein rother Faden hin; diese Polemik ist es ja, um deretwillen die Schulcongresse überhaupt abgehalten werden! Demgemäß wurde auch auf diesem Congresse eine These angenommen des Inhalts: man fordere principiell nicht nur den confessionellen Charakter der Volks-, sondern auch der höheren Schulen. — Bedeutend war der Congress seiner Theilnehmerzahl nach nicht, sie betrug 261. Von den 261 waren 81 aus Dresden, 80 aus dem übrigen Sachsen und 100 von ferneher; unter ihnen waren 160 Lehrkräfte der verschiedensten Schulgattungen, 85 Theologen und 16 anderen Berufsständen angehörige Personen, Die größte Freude war den Besuchern jedenfalls die, dass der Congress gleich der Leipziger Lehrerversammlung von Sr. Exc. dem Unterrichtsminister v. Seydewitz begrüßt wurde, welcher sagte, dass die sächsische Regierung den Bestrebungen des Congresses sympathisch gegenüberstehe, dass sie mit ihrer auf confessioneller Grundlage errichteten Volksschule zufrieden sei und wol kaum Veranlassung finden werde, mit der bewährten Organisation zu brechen. In Preußen hatte sich vor 10—11 Jahren die Schulverwaltung auf den Congressen nicht vertreten lassen. — Die Verhandlungen des 8. Schulcongresses erscheinen in diesen Tagen als Denkschrift (bei Zillessen in Berlin). Interessant muss ein Vergleich dieser Schrift mit der Scherers über die Simultanschule sein! (Bielefeld, Verlag von Helmich.)

Wir konnten bei einem Rückblicke auf das letzte Halbjahr den Congress nicht unerwähnt lassen, welcher in scharfer und zutreffender Weise bereits von anderen pädagogischen Blättern geschildert worden ist, z. B. von der „Deutschen Schulpraxis“ (1893, Nr. 41) und der „Pädagogischen Revue“ (Wurzen-Leipzig 1893, Nr. 19). Wir brauchen hier diese Urtheile nicht erst zu bekräftigen.

Unter den Beschlüssen, welche die ebenfalls im letzten Herbste in Dresden abgehaltene Delegirtenversammlung des Allgem. Sächs. Lehrervereins fasste, verdient hier der angeführt zu werden, dass der nächstjährigen Generalversammlung (in Zwickau) der Beitritt unseres Landesvereins zum Deutschen Lehrervereine empfohlen werden soll. Dieser Beitritt würde erfolgen können, wenn das 1850 erlassene, noch heute giltige sächsische Vereinsgesetz in der gegenwärtigen Legislaturperiode abgeändert werden sollte. Die Antragsteller behaupteten, eine solche Änderung sei ganz bestimmt zu erwarten. Sollte sich aber diese Erwartung nicht erfüllen — und fast scheint es so — dann würden jedenfalls viele Delegirte die „Empfehlung“ des fraglichen Schrittes zurücknehmen. Denn das Vereinsgesetz ist der Hauptgrund, warum der Allg. Sächs. Lehrerverein (gleich dem Bayerischen und Badischen) sich dem Deutschen Lehrervereine bislang nicht anschließen konnte. (S. „Pæda-

gogium“ XII., Dec. 1889, S. 185.) Der Sächs. Lehrerverein hat aber beschlossen, mag nun das Vereinsgesetz geändert werden oder nicht, sich bei allen Versammlungen des Deutschen Lehrerveins (den deutschen Lehrertagen oder -Versammlungen) durch Delegirte vertreten zu lassen; der nächste deutsche Lehrertag (in Stuttgart) soll sogar durch soviel Delegirte beschickt werden, als zulässig sind (24). Wir bleiben nicht ferne, so oder so!

Hoffentlich bleiben auch die Seminarlehrer den allgemeinen Lehrerversammlungen gegenüber nicht so „reservirt“ wie bisher. Seminar und Volksschule und die Lehrer an beiden Arten von Anstalten müssen zusammengehen! Das wusste und zeigte niemand besser als unser großer Diesterweg! Möchten die Collegen an den Seminarien recht oft an sein Vorbild denken! Die Abschließung der Seminarlehrer wird überall als ein Mangel empfunden; erst neuerdings wieder wurden Stimmen darüber vernehmbar. Schon bisher hätte die Zurückhaltung der Seminarlehrer, deren manche (wir wollen es nur offen sagen) sich zu sehr als „Ober“-Lehrer fühlen, auch bei uns eine geringere sein können, als sie es thatsächlich war. Wir fürchten aber, dass diese Zurückhaltung noch größer werden könne, nachdem in den letzten Monaten ein „Sächs. Seminarlehrerverein“ entstanden ist, dessen Zweck, wie er in den Statuten gekennzeichnet wird, ja ein ganz löblicher ist, der aber möglicherweise die Zeit und Kraft (und Lust!) der Herren Collegen so absorbiren wird, dass sie uns auf den allgemeinen Versammlungen als weiße Sperlinge erscheinen. Möchten wir uns mit dieser Befürchtung täuschen!

Ebensowenig wünschen wir, dass eine andere Befürchtung zutreffe, welche wir kürzlich aussprechen hörten, dass nämlich die Leipziger Lehrerschaft, welche stets ein lebhaftes und thätiges Interesse für die allgemeinen Angelegenheiten unseres Standes bewiesen hat, in eine exclusive Stellung gerathen könne, seitdem sie für ihre Zwecke eine eigene pädagogische Zeitschrift gegründet hat. Wie schon in einem der vorigen Hefte des „Pædagogium“ zur Kenntnis gebracht worden ist, erscheint seit 1. October 1893 die „Leipziger Lehrerzeitung“, welche Organ des (ca. 1400 Mitglieder zählenden) Leipziger Lehrervereins und der Verwaltung der Comenius-Stiftung sein will. Schon vor etwa 30 Jahren erschienen einmal neben der Sächs. Schulzeitung „Leipziger pädag. Blätter“ (auch „Chemnitzer pädag. Blätter“), ohne dass die einzelnen Theile der vaterländischen Lehrerschaft einander wären entfremdet worden. So möge es auch fortan bleiben! Es ist von dem gesunden Sinne der Leipziger zu erwarten, dass sie auch ferner den bisher bei uns erschienenen pädagogischen Zeitschriften (Pædagogium, Allgem. D. Lehrerztg., Sächs. Schulztg., Pädag. Revue) ihre Aufmerksamkeit und ihre Unterstützung zuwenden und mit der übrigen sächsischen Lehrerschaft eines Sinnes bleiben werden. In dieser Hinsicht sind wir guter Hoffnung.

Soeben gelangte der Jahresbericht über die Thätigkeit des Sächs. Pestalozzivereins auf das 49. Vereinsjahr (Oct. 1892—1893) in unsere Hände. Der Verein steht bekanntlich unter dem Protectorate Ihrer Maj. der Königin Carola. Er zählte im Vorjahre 7402, im letzten Jahre 7789 Mitglieder und vertheilte vom Oct. 1892 bis Oct. 1893 an Unterstützungen die ansehnliche Summe von 30 025 M. 50 Pf. Von dieser Summe entfielen 21 745 M. 50 Pf. auf ca. 750 Lehrerwaisen und 8280 M. auf 357 Lehrerwitwen. Der Pestalozziverein besitzt in seinem 50. Jahre bereits ein Ver-

mögen von etwa 200000 M., niedergelegt in 31 Stiftungen. An seiner Spitze stehen noch, wie schon seit langem, Oberschulrath Berthelt, der kürzlich sein 80. Lebensjahr vollendete, und Schuldirector em. Aug. Lansky. Mögen die Pestalozzivereine, die auf Anregung unseres Altmeisters Diesterweg sich bildeten, allerorten so erfolgreich wirken können wie hierzulande!

Am 5. December feierte Oberschulrath Aug. Berthelt in Dresden seinen 80. Geburtstag. Die Dresdner Lehrerschaft hatte eine größere Feier dieses bedeutungsvollen Tages geplant, welche leider unterbleiben musste, da dem verehrten Jubilar in der zweiten Hälfte des November die Gattin durch den Tod entrissen wurde, auch der Gesundheitszustand des theuren Mannes ein nicht mehr ganz befriedigender ist. Der Tag wurde daher in aller Stille begangen. Es erschienen bei dem liebenswürdigen Greise Deputationen der Dresdner Lehrervereine, welche eine Adresse überreichten, in der der Dank und die Wünsche der Lehrerschaft zum Ausdrucke gebracht sind. Dank schuldet die ganze deutsche Lehrerwelt einem Manne, der wie Diesterweg, Lüben, Wich. Lange, Kehr, Dittes u. a. sich allezeit in den Dienst der Schule gestellt hat. Und den Wunsch werden alle hegen, denen der Name Berthelt bekannt, dass dem schlichten und echten Pädagogen noch ein langer und froher Lebensabend beschert sein möge!

Noch muss ich erwähnen, dass in den letzten Tagen eine ziemliche Aufregung sich bei uns zeigte — wegen einer Bildungsfrage. Die Jesuiten sind's und ihre Wirksamkeit, wodurch wir möglicherweise wieder beglückt werden sollen. Am 1. December hat der deutsche Reichstag, dessen „Centrum“ leider von der päpstlichen Partei gebildet wird, in seiner Mehrheit die Wiederzulassung der Jünger Loyolas — in 2. Lesung — beschlossen. Aus der Begründung des Antrages seien namentlich drei Sätze hervorgehoben, die gemerkt zu werden verdienen. Der eine „Centrumsmann“ (Graf Hompesch) meinte, die Jesuiten werden zur Vernichtung der Socialdemokratie beitragen; ein zweiter (Dr. Lieber) sagte, der Jesuitenorden sei für die päpstliche Kirche nöthig „zur Erfüllung ihrer göttlichen (?) Sendung“; und ein dritter (Dr. Sigl) hat die Entdeckung gemacht, dass die Jesuiten mit ihrem internationalen Treiben „die Leuchte der Wissenschaft, humane Männer, gute Staatsbürger, die Stützen der „Ordnung“ und — „die Edelsten der Nation“ sind! Die Geschichte hat gelehrt und wird lehren, dass in diesen 3 Aussprüchen kaum ein Fünkchen Wahrheit enthalten ist! Das gerade Gegentheil stimmt! Dr. Sigl wurde wenigstens von einem Theile der Volksvertreter entsprechend ausgelacht. Wenn er recht hätte, dann — ihr Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Stein und wie ihr alle heißen mögt, gute Nacht! Mit eurer Wissenschaft ist es vorbei! Ihr seid übertroffen; „edlere“ Menschen und hellere Köpfe sind nach euch gekommen! Sigl hat sie entdeckt, derselbe Bayer, welcher 1863 als Student freudig die Adresse unterschrieb, die seine Commilitonen dem Professor Dr. Frohschammer überreichen wollten, weil derselbe furchtlos für die „Freiheit der Wissenschaft“ eingetreten war gegenüber den Ansprüchen der Päpstlichen. Welch eine Wandlung der Anschauung, welche Ironie des Schicksals, das sich der Mann selbst schafft! — Was mag wol Ober-Landesgerichtspräsident Dr. Falk in Hamm, einst preußischer Cultus- und Unterrichtsminister, gedacht haben, als er die Debatten und Beschlüsse vom 1. December vernahm? Jedenfalls dasselbe, was unsere sächsische und die ganze protestan-

tische Bevölkerung Deutschlands darüber denkt. Die Jesuiten werden als unsere Freunde gepriesen. Wir wissen es besser! Sie haben sich ja auch stets um die Erziehung bekümmert, wird uns gesagt. Jawol, sie haben besonders an Fürstenhöfen „gewirkt", und an ihren Früchten haben wir sie erkannt! Uns scheint richtig zu sein, was eine italienische Zeitung (Diritto) nach Annahme des Jesuitenantrages urtheilte, dass dadurch die Sache der Civilisation eine Niederlage in Deutschland erlitten habe. Nun, wenn wir nur nicht noch mehr solcher Niederlagen der guten Sache der Civilisation erleben! Jedenfalls ist die Jesuitenfrage, die eine Bildungs- und eine Gewissensfrage zugleich einschließt, noch nicht erledigt. Hoffentlich zeigt bei Erledigung dieser „Frage" (sowie noch bei etlichen anderen!) unsere Regierung mehr Weisheit als die Mehrheit der Volksvertretung! In solcher Hoffnung segeln wir frohen Muthes ins Jahr 1894 hinüber.

Bayern. Die „Bayerische Lehrerzeitung" schreibt: „Kampf auf der ganzen Linie, leidenschaftlicher, erbitterter Kampf gegen den Bayerischen Lehrerverein ist das Gepräge der pädagogischen Gegenwart in Bayern." Ursache desselben ist die angebliche Feindschaft dieses Vereins gegen die Religion, das Christenthum oder, deutlicher gesprochen, gegen die Geistlichkeit. Es ist der allgemeine Kampf dieser Zeit, der Kampf schlechthin, der Culturkampf am Ende des 19. Jahrhunderts.

Österreich. Ein Ausspruch des neuen Unterrichtsministers. Unter diesem Titel bringt die „Volksstimme" folgende Mittheilung: „Herr v. Madeyski hat bekanntlich seine Ernennung zum Unterrichtsminister dem Umstande zu danken, dass die ‚Vereinigte deutsche Linke' die Besetzung dieses Portefeuilles mit einer liberalen Persönlichkeit des Polenclubs forderte. Von dem ‚Liberalismus' des Herrn v. Madeyski haben wir nun vor wenigen Tagen eine vielversprechende Probe erhalten. Der neue Unterrichtsminister reiste kurz nach seiner Ernennung nach Krakau, um dem dortigen Bischof Cardinal Dunajewski und den Führern der clerical-conservativen Partei freundschaftlich die Hände zu drücken und vor ihnen den classischen Ausspruch zu thun, dass ‚die Quelle aller Wissenschaft die göttliche Weisheit sei'. Cardinal Dunajewski gerieth ob dieses ‚liberalen' Dictums, durch welches Herr v. Madeyski sich für alle Zeit die wärmsten Sympathien der clericalen Partei gesichert hat, in helles Entzücken. Die Organe der ‚liberalen' Partei aber haben sich über die interessante Rede des neuen Unterrichtsministers gründlich ausgeschwiegen." (Stimmt ganz mit unseren im letzten Hefte ausgesprochenen Erwartungen.)

Aus der Fachpresse.

Als eine unter den vielen Huldigungen, die jüngst P. K. Rosegger bei Vollendung seines fünfzigsten Lebensjahres dargebracht wurden, mag ein Aufsatz von H. Grosch (SPV*) 1893, IV) gelten, der den steirischen Dichter als „Volkserzieher" feiert. Grosch sucht, nachdem er des Dichters Lebensgang

*) Sammlung päd. Vortr., hrsgg. von W. Meyer-Markau; A. Helmichs Verlag, Bielefeld. Jährlich 12 Hefte für 3.60 M. Einzelpreis 40—75 Pfg.

bis zum Beginn seiner berufsmäßigen Schriftstellerthätigkeit anschaulich beschrieben, diejenigen „Merkmale seines Wesens und Schaffens“ auf, welche Rosegger „zu einem in hervorragendem Maße volkserzieherisch wirkenden Dichter stempeln“, und er gelangt zu folgendem Ergebnis: R. besitzt eine anziehende Persönlichkeit; er wählt seine Stoffe aus dem vielgestaltigen Volksleben, führt die Menschen und Dinge vor, wie sie sind, ist ein Meister der Sprache. Er sagt rücksichtslos die Wahrheit, wo es geboten, und lässt Milde walten, wo es erlaubt ist; denn er verfügt gleichermaßen über hohen sittlichen Ernst wie über feinen, sinnigen Humor. Im besondern hat sich R. die Aufgabe gestellt: den Natursinn zu wecken, Liebe und Rückkehr zur Natur mit allem Nachdruck zu predigen, die religiösen Gefühle zu entwickeln, zu stärken. Endlich — hebt Grosch mit Recht hervor — erweist sich R. aufs zuverlässigste als Volkserzieher dadurch, dass er den Stand der Volksschullehrer hochachtet: es genügt hier, einfach die „Schriften des Waldschulmeisters“ zu nennen (die übrigens sämmtliche Vorzüge Roseggers, des Dichters, am klarsten offenbaren). — Wie Rosegger, so wirkt — das ist oft genug bewiesen worden — jeder hervorragende Dichter, der ein Mann seines Volkes ist und seine Urbilder im „bunten, blühenden, ewig bewegten Leben“ sucht, als Volkserzieher im weiteren Sinne. Dasselbe ist unter den Berufs-Pädagogen nur den wenigsten vergönnt, in vollem Umfange nur den Hochmeistern der Erziehungskunst: wir erkennen es in der Gegenwart ganz besonders an Comenius. Die Stellung dieses viel umfassenden Geistes zu den „heutigen Fortbildungsschulen für Frauen und Mädchen“ weist K. Harder nach (CG. 1893, 8. 9). Er bezeichnet zunächst „als solche Fortbildungsanstalten die Hochschulen für das weibliche Geschlecht, die Lehrerinnen-Seminarien, die Handels- und Gewerbeschulen und die Dienstboten- und Arbeiterinnenschulen“. Comenius — meint nun H. — würde den Hochschulbesuch jedem weiblichen Wesen gestatten, welches „so begabt ist, dass die Wissenschaft es ganz zu fesseln im Stande ist und es in die Tiefen derselben einzudringen vermag“. „Von den Seminarien würde C. vor allem verlangen, dass sie in dem Geiste geleitet werden, der zum eigenen Nachdenken bringt, der nicht abrichten und Methoden einpauken, sondern ein eigenes Streben wecken will, das sich selbst seine Methode schafft.“ Auch für die „Handels- und Gewerbeschulen“ würde sich C. aussprechen, wenn in ihnen „das rein Menschliche und das wahrhaft Weibliche (mit) gepflegt wird“. Das Gleiche gelte hinsichtlich der „Dienstboten- und Arbeiterinnenschulen“. — C. verlangt eben von allen Schulen, dass sie aufs Gemüth einwirken, sich nicht darauf beschränken, technische Fertigkeiten beizubringen, nur Geschicklichkeiten im einzelnen zu erzielen.

Harder sagt in seinem Aufsatze wiederholt und mit Nachdruck, welches nach der Weltanschauung des Comenius die Hauptaufgabe der Schule sei. Da ist es nun ohne Zweifel interessant, hier vergleichsweise die Äußerungen eines modernen Franzosen über die „Mission der Schule“ heranzuziehen. Sie finden sich in einer Ansprache, welche J. Cazes, „inspecteur d'académie“, an die Oberclassen der Gemeindeschulen von Versailles am Jahresschlusse gehalten (Rp*) 1893, X). In der Einleitung hebt er als zwei wesentliche und bedeut-

*) Revue pédagogique. Redaction: Musée pédagogique, Verlag: Ch. Delagrave, Paris. Jährlich 12 Hefte; Preis fürs Ausland 13.50 Fr.

same Merkmale der französischen Volksschule hervor, dass sie die Kinder aller Volksschichten gemeinsam unterrichtet, und dass — was dem Redner persönlich noch wichtiger erscheint — die Erziehung beider Geschlechter ihren Grundlagen und ihren Zielen nach die gleiche ist: und eben dies sei nothwendig, da der häusliche und der sociale Friede davon abhängen. Manch gutes Wort fällt dann im Verlaufe der Rede über den Einfluss des Weibes als Gattin und Hausfrau, über Mädchen- und Knabenerziehung, über die Bedeutung der Schulreform vom Jahre 1882, über Schulzucht im allgemeinen und die besondere Art der Zucht in der Demokratie, über die Schule, sofern sie für das Leben erzieht, das Leben vorbildlich darstellt. Lebenstüchtige Menschen vorzubereiten, darin liege der Hauptzweck der Schule; Cazes betont dies mehrfach in seinen Äußerungen über den Knabenunterricht: die Lehrer müssen — sagt er — aus dem Kinde von heute den Mann, den Bürger, den Arbeiter von morgen bilden; das Gesetz von 1882 zielt ab auf „wackere Leute mit geradem Sinn, unabhängige Wähler, Arbeiter, aufgeweckt und im Stande, sich fortzubilden". Und an die Kinder selbst wendet sich der Redner mit folgenden Worten: „Wenn ihr früh daran gewöhnt werdet, zu sehen, zu beobachten, zu denken und zu reden über die wichtigsten Dinge des praktischen Lebens; wenn euer Urtheil immer geleitet wird durch den gesunden Menschenverstand und euer Wille durch Einsicht: dann tretet ihr ein in die Gesellschaft, bereit, die Rolle zu übernehmen, welche euch zufällt." — Verwandte Töne schlägt J. Hunziker an, indem er vom „Socialismus in der Schule" (Aarg. 1893, 19) redet. Er meint „den socialen Zug der Zeit, der seinen Eingang auch in die Schule verlangt": die socialen Forderungen, welche die Gegenwart an die Schule, an die schweizerische Volksschule, an cantonale und Bundesbehörden stellt und sich auf Fortbildungsschulen verschiedener Art, „Unentgeltlichkeit der Lehrmittel", genügende Nahrung und Kleidung der Kinder, befriedigende Localitäten und Lehrkräfte beziehen. Pflicht des Lehrers sei es, „den socialen Bedürfnissen seiner Gemeinde in die Hände zu arbeiten; er soll die humanitären und ethischen Ideale hegen und pflegen, er soll auch der Träger sein des nationalen Gefühls und Gedankens". — Mit dem „socialen Zug der Zeit" ist bekanntlich ein „politischer" verbunden, und dieser stellt ebenfalls eindringliche Forderungen an die Schule, schon an die Volksschule, wie H. Huber (Schw P. 1893, II) nachzuweisen sucht in einem Aufsatze „über Unterricht in Gesetzes- und Verfassungskunde auf der Stufe der Volksschule". Der erste Theil seiner Abhandlung freilich ist eine ziemlich schwache Leistung: man trifft da eine Anerkennung des französischen Gesetzes, nach welchem schon Neunjährige (!) Bürgerunterricht genießen sollen*), falsche Angaben über den Betrieb der Gesellschafts- und Volkswirtschaftskunde in Deutschland**), ungenaue Literaturnachweise. Der zweite Theil dagegen verdient alle Beachtung: da spricht der tüchtige Praktiker. Treffend bemerkt dieser (zur Vertheidigung seines Standpunktes): „Wir sprechen doch auch schon in der Volksschule von

---

*) Die betreffende Bestimmung ist aber wol nicht gar ernst zu nehmen, wie manches andere „Französische".

**) Der alte Fritz wird beinahe als „Vater" des Bürgerunterrichts hingestellt! — Eine andere ergötzliche Stelle: Der Bund (die schweizerische Eidgenossenschaft) „hegt und pflegt das Militärwesen wie ein Kleinod und wirft täglich über 80000 Fr. dem Kriegsmoloch in den Rachen".

der Gesetzgebung der Griechen und Römer, . . . von Tagsatzung und Landsgemeinde u. dgl. m. Alles das muss doch erklärt werden. Das geht natürlich nicht über den Horizont unserer Primarschüler; aber eine einfache Besprechung über unsere nächste Gemeindebehörde?“ „Ich befürworte nicht die Einführung eines neuen Lehrfaches, der Verfassungskunde, sondern spreche mich nur aus für eine Vertiefung, Erweiterung und praktische Anwendung des schon vorhandenen, gegebenen Unterrichtsstoffes..., wo sich Gelegenheit bietet“, in zwangloser Unterhaltung. Und nun zeigt er, wie im Anschluss an die Besprechung der Jagdthiere die Kinder in die Jagdgesetze, oder bei Beschäftigung mit anderen naturkundlichen Gegenständen in die Bestimmungen über den Vogelschutz, Gesundheitspolizei, Geldprägung eingeführt werden können. Weiter verweist er auf Anknüpfungspunkte im Geschichtsunterricht und endlich auf solche im Erfahrungskreise der Schüler, die sich ja an der Ausübung bürgerlicher Rechte als Zuschauer betheiligen. Als „materielles Ergebnis“ soll schließlich „gleichsam eine bürgerliche Grammatik“ vorliegen, welche sich die Schüler nach und nach selbst zusammengeschrieben: nach und nach „in zwei bis drei Jahren“. Man kann sich mit alledem einverstanden erklären, wenn Maß gehalten wird (was unser Autor ebenfalls, und wiederholt verlangt). Auch dann mag die Kinderschule jede gute Gelegenheit zu Gunsten der Bürgererziehung ausnutzen, wenn ihr eine „obligatorische Fortbildungsschule“ folgt; aber dass es doch eigentlich nur dieser zweiten, höheren Stufe der Volksschule von Rechts wegen zukommt, die in Rede stehende Aufgabe zu lösen (und dass sie deshalb für alle Lande zu fordern ist), daran müssen wir unerschütterlich festhalten. — Häufig findet man in Aufsätzen von der Art der Huber'schen auch Äußerungen über „Erziehung zum Patriotismus“, meist Phrasen über eine Phrase, oder über „ein modernes pädagogisches Schlagwort“, wie es ein Mitarbeiter (Becker) der Schles. (1893, 18. 19) nennt. B. stellt der Phrase die Wahrheit entgegen — und das kann ja leider nicht oft genug geschehen. Die „wahre Erziehung zum Patriotismus — sagt B. — muss wahrheitsliebend, gerecht und frei von Engherzigkeit sein.“ „Sie nimmt das vorbildliche Gute, wo sie es findet. Ihr Ziel ist, die Schüler zu mannhafter That zu begeistern, aber nicht zu Maulhelden patriotischer Phrasen zu machen. Denn nicht die Hurra-Schreier der patriotischen Vereine und der von ihnen veranstalteten patriotischen Feste sind die wahren Patrioten, sondern diejenigen, welche das Beste ihres Volkes durch rastlose Arbeit zu fördern suchen, weil das Beste der eigenen Nation auch das Beste der Menschheit ist.“

Nicht zuletzt äußert sich die echte Vaterlandstreue in dem Streben nach inniger Vertrautheit mit der Muttersprache, sowie es R. Hildebrand wünscht, dem wir neue Beiträge „zur Logik des Sprachgeistes“ verdanken (Deutsch 1893. IX). Er behandelt diesmal Gegensätze, nämlich entgegengesetzte Begriffe, für die nur ein Wort gebraucht wird: z. B. lernen für lernen und lehren — lehren für lehren und lernen. „Das ist — erklärt der Meister — keine gedankenlose Verwechselung, vielmehr das Ergebnis eines Dranges, mit dem der Sprachgeist von nicht nothwendiger Mannigfaltigkeit zu bequemer Einfachheit und Einheit fortzuschreiten bestrebt ist. Hier offenbart sich jener Drang auf dem Gebiete des Sinnes, der Bedeutung, des Innern und wirkt von da zurück auf die Form.“ „Beides — lehren und lernen — läuft, genau besehen, in einem Punkte zusammen und ist von dem aus betrachtet. Alles dreht

sich um diesen einen Punkt, in dem das Thun des Lehrers und des Schülers wie eins erscheint oder eins zu werden strebt: das muss der Weg sein, den der unbewusste und doch so ins Innere und Tiefe greifende Sprachgeist ging.“ — Dass der deutsche Unterricht nunmehr auf dem Wege zur Tiefe ist, darf man mit Recht behaupten. Als Beleg diene ein Aufsatz von H. Wigge (PZ. 1893, 41. 42): „Zur Analyse des kindlichen Sprachschatzes“. Verf. knüpft an Vollbedings „Katechismus der deutschen Sprache“ (v. J. 1798) an, d. h. an dessen Grundsatz: „Man spreche mit dem Kinde fleißig und lehre dasselbe alle Sprachfehler vermeiden. Dann lasse man es die besten deutschen Schriftsteller fleißig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mann so weit gebracht hat, dass er richtig sprechen und schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der Sprache selbst“ — und fragt, ob denn dieser Grundsatz bei uns allgemein gelte? Das sei nun zwar zu verneinen; aber: „wir sind (doch wenigstens) heraus aus dem grammatischen Aberglauben“. Das „Princip der Gewöhnung“ (im Gegensatz zu demjenigen der Belehrung) ist als das einzig richtige anerkannt, wird „tiefer und schärfer durchdacht ob seiner praktischen Gestaltung, und was dabei herausgesprungen ist für die Schulpraxis, das eben ist der Fortschritt, den sie gemacht habe“. „Object der Gewöhnung“ muss des Kindes eigener Sprachschatz sein. Die grammatischen Fehler, die mündlich und schriftlich zum Vorschein kommen, sind die natürlichen Anknüpfungspunkte — und damit „fällt die ganze Mustersatztheorie“. Im übrigen verweist W. auf die Vorschläge des Rectors Krause-Köthen („Zur Umgestaltung des sprachlichen Unterrichts in der Volksschule“, PZ. 1892, 20*), die er folgendermaßen beurtheilt: „Sie sind nach meinem Dafürhalten das Ergebnis einer hundertjährigen, in Kreuz- und Querzügen aufgegangenen Entwickelung. Ihre Verwirklichung würde der erste Schritt sein, den die Schulpraxis über Vollbeding hinaus thun würde. Bis jetzt hat sie ihn noch nicht gemacht. Den Fortschritt herbeizuführen, liegt allein an uns; er geht nur noch durch unser Wollen.“**) Und wie Krause „eine sorgsame Analyse des kindlichen Sprachschatzes ob seiner grammatischen Fehlerhaftigkeit während des gesammten Sprachunterrichts“ verlangt, so fordert W. ergänzend das Gleiche für die Satzconstruction „zum Zwecke der Zeichensetzung“. Die gesammelten Ergebnisse dieser und jener „Analyse“ bilden des Lehrers „wertvollsten Leitfaden“. — Über den grammatischen Aberglauben — sagt W. — sind wir im deutschen Unterricht hinaus, nicht aber über eine andere Dummheit: über die in den ungeheuer ausgedehnten Schichten der Mittelmäßigkeit noch immer „geltende“, von manchen wol gar als „wissenschaftlich“ geachtete Scheidung des Lesens in „mechanisches, logisches und ästhetisches“, gegen welche sich ? Hess im ÖSchb. (1893, II: Vom richtigen Lesen) wendet. „Das erstere — erklärt H. — ist für sich allein ein der Schule nicht würdiges Unding, das letztere ein über die (Volks-)Schulsphäre hinaus liegendes Höheres; das logische Lesen schließt das mechanische, so weit es Berechtigung hat, ein und nimmt vom ästhetischen herüber, was schulmöglich ist. Mit einem Worte, in der Schule gibt es nur ein logisches Lesen. Der geradezu bodenlose Widersinn des mechanischen Lesens in der landläufigen Bedeutung des Wortes liegt so klar auf der Hand, dass nur bornirte Unbelehrbarkeit sich dagegen sträuben kann.“ Und ganz

*) Vgl. unsere Anzeige im vor. Jahrg. **) Ja, ja: durch unser Wollen!

so — fügen wir hinzu — steht es um das „ästhetische Lesen". Das „logische", das sinngemäße Lesen ist zugleich schön, so weit man überhaupt diese Bezeichnung auf das Lesen anwenden will oder darf. Also: es gibt nicht blos in der Volksschule — wie Hess meint —, sondern allenthalben ausschließlich sinngemäßes Lesen; es gibt jenseits der „Schulsphäre" nichts „Höheres".

Das „mechanische Lesen" hat gewissermaßen ein Seitenstück — das aber wol nicht ganz zu verwerfen ist — im „Netzzeichnen", über das sich zwei Herren (veranlasst durch Erörterungen in Hamburger Lehrerkreisen) in der Ref. (1893, 27. 29. 33. 36) streiten. Der eine streicht es eifrig heraus und versteigt sich sogar zu dem Satze: Die Geschmacksbildung derjenigen, welche in ihrem Berufe der Zeichenkunst nicht nothwendig bedürfen, ist der Zweck „des Netzzeichnens in der Volks- und Mittelschule". Der andere behauptet, der erste habe in seinem Aufsatze für seinen Zweck nicht genug geleistet; „er hätte nachweisen müssen, dass die Geschmacksbildung das Hauptziel des Zeichenunterrichts sei; dass für die Geschmacksbildung, so weit sie durch den Zeichenunterricht gefördert werden kann, die Nachbildung und Umbildung von Zierformen zweckmäßig und ausreichend sei; dass sich die alte Forderung des Veränderns gegebener und des Erfindens neuer Formen noch aufrecht erhalten lasse. Hätte er diese Punkte erwiesen, so hätte er dem Netzzeichnen seinen Platz im Volksschulunterricht sichergestellt". Aber es könne sich überhaupt nicht darum handeln, „mit einzelnen losen Gründen die Zweckmäßigkeit dieses oder jenes Zweiges des Zeichnens darzulegen, sondern es wird darauf ankommen, die Zweckdienlichkeit der Theile aus dem innern Zusammenhang des Ganzen nachzuweisen".

Noch bleibt uns ein eigenartiger Aufsatz übrig, der sich zu keinem der erwähnten (wol auch später nicht leicht zu einem) in Beziehung setzen lässt. Es hat sich nämlich ein Preisbewerber der ADL. (1893, 41—43) — der seinen Namen im Texte deutlich genug verräth — um „die methodische Bedeutung der allgemeinen Religionsgeschichte" bemüht. Im schwerfälligen, fremdwortreichen Stil der Philosophen (der noch mit auffälligen — „originellen"? — Neubildungen bespickt ist) wird an der Hand verschiedener Theoretiker — unser Autor hat jedenfalls „schrecklich viel gelesen" — eine kurzgefasste Entwickelungsgeschichte der Religionsformen vorgetragen, und alsdann gewünscht, man solle diese Geschichte ansehen als eine „treffliche Wegweiserin für die Methodik, deren Absehen darauf gerichtet ist, die Schöpfung der Religion (?) in jedem Kinde ins Leben zu rufen (?) und zu erhalten". Und genau die Entwickelung, welche nach des Verfassers und seiner Gewährsmänner Meinung der Gottesbegriff in der Menschheitsgeschichte durchgemacht haben soll, müsse für den Religionsunterricht der Kinder maßgebend sein. Ferner habe dieser zu beachten, dass „die allgemeine Religionsgeschichte mit größtem Nachdruck auf die Nothwendigkeit hinweist, streng zwischen Theologie und Religion zu scheiden". Zwar „ohne jegliche Theologie" könne — was die Religionsgeschichte gleichfalls erhärte — „die Religion auch nicht bestehen. Aber die er- und bekenntnismäßige Form darf doch niemals den religiösen Inhalt überwuchern. So sieht man, wie die Religionsgeschichte von der Methodik fordert, dafür zu sorgen, dass nicht der dogmatische Intellectualismus die Blutwärme der praktischen Religiosität erkälte, sondern dafür, dass zwischen dem Erkenntnis- und Willensstreben die rechte Harmonie stattfinde". — K. Pilz

macht in der ADL (1893, 44) bekannt, dass er — „ein pädagogisches Zaubermitel" weiß, verräth es auch: „das massenhafte Einüben eines Hauptgegenstandes" nennt er's. Er meint: „Treibt mit den Kindern auf einmal nur einen Hauptgegenstand und höchstens noch einen oder einige zur Begleitung!" Neu ist diese Mahnung nicht gerade: P. selbst beruft sich auf Comenius, Ratke, und unter den Neueren auf Beneke. Auch sei die Sache schon praktisch durchgeführt worden*): von Hauschild (Leipzig) in seinem „Gesammtgymnasium". P. schlägt für seine „Hauptgegenstände" folgende Reihenfolge vor (in acht Schuljahren): 1. Lesen, 2. Rechnen, 3. Deutsch, 4. Heimatkunde, 5. „Geographie von Sachsen und Deutschland", 6. Naturgeschichte mit Physik (unter den „Nebenfächern" tritt hier das Zeichnen zuerst [!] auf), 7. „sächsische Geschichte und Weltgeschichte", 8. Lebensunterricht", „der die Anwendung aller Belehrungen auf die Vorgänge des täglichen Lebens macht und Chemie und Literatur sich zulegt". Wir bemerken dazu nur eins, und zwar zum 1. Schuljahr. P. sagt: „Bei dieser massenhaften Betreibung des Lesens kann es nicht fehlen, dass die Kinder schon nach einem halben Jahre (d. i. nach dem ersten halben Schuljahre!) fertig lesen können." Das nun halten wir weder für nothwendig noch für wünschenswert. (Die hier behandelte Idee ist bereits vor Jahren im „Pædagogium" discutirt worden, s. Jahrg. XIII, S. 443—453. D. R.)

Sehr vernünftig bemerkt R. Hochegger in seiner Rede über „Erinnern und Vergessen" (SPV. VI. Bd., 1. H.): „Von Vorstellungen, die dem Vergessen anheimgefallen sind, vermögen wir psychologisch unmittelbar keine Kenntnis zu erlangen, da unsere innere Erfahrung oder besser Wahrnehmung sich nur auf die bewussten Vorstellungen erstrecken kann..... Wir können darüber gar nicht wissen, ob die Vorstellungen im Gehirn oder auch im Bewusstsein aufgespeichert bleiben. Anderseits aber wissen wir, dass die Vorstellungen, welche unserem Bewusstsein entschwunden sind, wieder erneuert werden können; wir dürfen somit annehmen, dass die aus dem Bewusstsein entschwundenen Vorstellungen eine seelische Anlage zu ihrer Wiedererneuerung zurücklassen." Sehr beachtenswert ist auch folgende Äußerung: „Beim Unterrichte ist es viel wichtiger**), die Kunst des Vergessens zu üben als die des Erinnerns. Denn zur Aufmerksamkeit gelangt man nur, wenn es einem gelingt, die verschiedenartigen Vorstellungen, die unsere Seele bestürmen, zu Gunsten eines beschränkten Kreises derselben zu vergessen.... Die Fähigkeit der Selbstbildung beruht großentheils darauf, dass man die Kunst des Vergessens üben kann. Es ist geradezu das Kennzeichen eines gebildeten und für die Welt tauglichen Menschen, dass er das Überflüssige und in der Freiheit des Geistes nur Hemmende vergesse." Am Schlusse kommt H. auf die eigenthümliche platonische Ansicht vom Erkennen (= „Wiedererkennen, Erinnern an die ewigen Ideen, welche die unsterbliche — wandernde — Seele in einer vorweltlichen Zeit geschaut") zu sprechen; auf eine „Beurtheilung und Ausführung dieser Anschauung" geht er aber nicht ein. Recht so! Doch auch das „Gleichnis" — welches er noch bringt — hätte er fahren lassen sollen, weil es stark hinkt.

Was eine Kritik ist, und welche Anforderungen an den Gedankenausdruck zu stellen sind: das kann man aus einer „kritischen Skizze" in der Ref.

*) Erörtert wurde sie vor kurzem besonders durch die Hamburger in der Ref.
**) „Viel wichtiger" ist freilich — zu viel gesagt.!

(1893, 46) ersehen, welche sich mit einer schwächlichen Leistung Sr. Excellenz des Herrn Staatsministers J. W. von Goethe (frei nach dem Verf.) beschäftigt. Da heißt's zuletzt: „Wir haben das Wort beim Worte genommen — das thun wir jeder freien Rede und noch strenger jeder gebundenen gegenüber. Muss denn geverselt sein?" — „Das Wort beim Worte nehmen" — so sagt Meister Hildebrand, der uns wieder eine seiner tiefgehenden, anregungsreichen deutschsprachlichen Untersuchungen vorlegt (Deutsch 1893, X). Diesmal gilt's der „rhythmischen Bewegung in der Prosa". „Hoch- und Tiefton, Haupt- und Nebenton bestimmen bei uns nicht nur äußerlich den rhythmischen Gang und damit den eigenen Wolklang unserer Worte und Sätze, sondern stehen auch innerlich im Dienste des Gedankens und der Empfindung." „Die nahe Verbindung von Hauptton und Nebenton ist in unserer Sprache eine Erscheinung, die ebenso merkwürdig als an Lehre fruchtbar ist. Nach dem Gesetze nun sollte beim Sprechen mehrsilbiger Wörter der Ton in drei, vier Stufen (je nach der Silbenzahl, oder nach der Art der Zusammensetzung) absteigen." Jedoch — „was dem Gesetze nach sein sollte und müsste, wird durch die Umstände unmöglich (z. B. bei unabsehbar), das ist das Lehrreiche." „Lehrreich ist aber auch, wie sich die Sprache in dieser Nothlage hilft (es kommt öfter vor, dass sie durch die strenge Grammatik in eine Nothlage geräth und zu einem Nothbehelf greifen muss); sie lässt über den wirren Silbenhaufen den allgemeinen Rhythmus — der in einem regelrechten Wechsel von auf und ab, Hebung und Senkung besteht, und überhaupt allem Rhythmus zugrunde liegt — wie glättend dahinstreichen, wobei nach dem Recht der einzelnen Silben nicht mehr groß gefragt wird, da nun doch etwas Sprechbares zustande kommt." „So wird ein einzelnes Gesetz, das sich im gegebenen Falle selbst unmöglich macht, von einem allgemeinen, höhern zwar gebrochen, aber doch zugleich überhöht und mit dem Ganzen ins Gleiche gebracht, und auch darin ist die Sprache zugleich ein Abbild des großen Weltlebens überhaupt im Kleinen." — Weniger tief (ihrem Gegenstande entsprechend) geht eine anmuthige Plauderei über die „Correcturstunden" (Rep. 1893/4, I). Wir empfehlen sie ihres guten Stils und frischen Humors wegen (sie ist auch nur drei Octavseiten lang!). Verf. wünscht natürlich, dass die „Correcturstunden" des Sprachlehrers als Pflichtstunden gezählt und bezahlt werden. Zunächst zwar — glaubt er — werde es noch so bleiben, wie es seit Olims Zeiten gewesen, eben weil es seit Olims Zeiten so gewesen. „Das liegt in dem neunmal gebenedeiten, an sich zwar sinnlosen, aber traditionell geheiligten Kern- und Meistersatze: „Es ist nun einmal so." Freilich ist das nicht blos die Moral des Correcturstundenelends!

Recensionen.

Dr. Oskar Lehmann, Die deutschen moralischen Wochenschriften des achtzehnten Jahrhunderts als pädagogische Reformschriften. Leipzig 1893, Richard Richter. 86 S. 1 Mk.

Verfasser geht von der zweifellos richtigen Ansicht aus, dass die historische Pädagogik nur im Zusammenhange mit der gesammten Culturentwicklung ganz verstanden und zutreffend gewürdigt werden kann, und dass dieser Gesichtspunkt von besonderer Wichtigkeit für die Pädagogik des 18. Jahrhunderts ist, in welchem „die Keime beinahe für alles, was unsere Zeit an Blüten und Früchten auf pädagogischem Gebiete gezeitigt, liegen.“ In wie fern nun die allgemeinen Culturströmungen des 18. Jahrhunderts den specifisch pädagogischen Bestrebungen desselben vorarbeiteten und Unterstützung leisteten, dass ist am deutlichsten aus den zahlreichen moralischen Wochenschriften jener Zeit zu ersehen, und dies quellenmäßig darzulegen, das ist der Zweck der vorliegenden, gelungenen und sehr schätzenswerten Broschüre. Man ersieht aus ihr, wie die Ideen der Naturgemäßheit und Allseitigkeit menschlicher Bildung, demgemäß die Forderung der Berücksichtigung der Anlagen und Neigungen des Kindes, der Abhärtung des Körpers, einer milderen Zucht, einer anregenden und das Lernen erleichternden Unterrichtsmethode, ferner einer entschiedenen Verbesserung der Mädchenerziehung, ja schon die ganze Frauenfrage rücksichtlich des wissenschaftlichen Studiums, der socialen Stellung, der Emancipation in Sachen der Berufswahl und viele andere Punkte, welche noch heute lebhafter Discussion unterliegen, schon im 18. Jahrhundert in aller Form auf der Tagesordnung standen. Wie jene moralischen Wochenschriften sich im allgemeinen an die zu ihrer Zeit angesehenen Nationalschriftsteller wie Opitz, Flemming, Hagedorn, Haller u. s. w. anlehnten, so fußten sie mit ihren pädagogischen Bestrebungen unter den Alten besonders auf Cicero, Quintilian und Plutarch, unter den Neueren hauptsächlich auf Locke und Fenelon, um die Blicke für die aufgehenden Sterne Rousseau, Basedow u. s. w. vorzubereiten. Dies alles hat Dr. Lehmann in trefflicher Weise gezeigt, und indem er dem Texte seiner Schrift eine große Anzahl sorgfältig ausgearbeiteter Anmerkungen literarhistorischen Inhaltes beigefügt hat, ist dem Leser die Möglichkeit geboten, das Vorliegende quellenmäßig zu controliren und durch weitere Studien zu ergänzen. H.

Dr. O. Schulze, Celebrated Men of England and Scotland. (Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch.) Dresden 1892, Gerhard Kühtmann. Kl. 8°, IV und 84 Seiten.

Vorliegendes Bändchen bietet in idiomatischem Englisch und leichtverständlicher, frischer Darstellung die Lebensbilder von Nelson, Livingstone, Gordon, Newton, Watt, Stephenson (Vater und Sohn) und Alfred dem Großen, die sich sprachlich wie inhaltlich als Lesestoff für die Untersufe des englischen Schulunterrichts wol eignen. In dem zugehörigen, außer den Bedeutungen auch die Aussprache angebenden 55 Seiten starken Wörterbuch wären nachzutragen die Vocabeln engine (Text p. 59, Z. 9 u. 10, p. 60, Z. 8), fertile (Text p. 61, Z. 1), pole (Text p. 28, Z. 13), robin (Text p. 75, Z. 25), to tug

(Text p. 34, Z. 2), ferner zu verbessern die Transcriptionen von comely (p. 12), Danish (p. 14), existence (p. 19), furious (p. 22), Swede (p. 48) u. e. a. Bei clothes (p. 11) sollte doch wenigstens neben der vulgären Aussprache klo^u^z auch die edlere und correctere klo^u^dhz angeführt sein.

Dr. J. Hengesbach, Auswahl aus Byron. (Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch.) Dresden 1892, Gerhard Kühtmann. Kl. 8°, VIII und 116 Seiten.

Enthält Childe Harold III 3, 16—18, 21—27, 35—53, 55, 58—63, 68—71, 75, 85—90, 92, 93, 97, 105, 108—110, IV 1—4, 11—14, 16—18, 25—31, 35—49, 61—72, 78—84, 87—92, 96 99, 102—117, 128 147, 152 161, 173—186, Prisoner of Chillon (ganz), Mazeppa I—IV, V v. 1 31, 40—47, VI v. 1—12, VII v. 1—16, 30—36, VIII v. 1—26, 37—40, IX—XX. Dem Text vorausgeschickt ist eine kurze, aber gehaltvolle und durchaus zutreffende „Einleitung", während den Schluss des Bändchens ein alphabetisches Verzeichnis der vorkommenden Eigennamen mit beigesetzter lautlicher Umschrift bildet. Zu corrigiren ist p. 7, Z. 14 „headland" in „headlong" und p. 10, Z. 13 „boronial" in „baronial", ferner p. 114 die Transcriptionen von Asia, Asiatic (in beiden ist das i nach dem š-Laute getrennt hörbar) und Assyria. Ob alles aus dem Childe Harold Gebotene dem Verständnis von Schülern — selbst der obersten Classen — zugänglich sei, mag dahingestellt bleiben, umsomehr als der Lehrer ohnehin aus dieser reichen Auslese selbst wieder wird wählen müssen — schon aus Rücksicht auf die Schranken der für die Byronlectüre zur Verfügung stehenden Zeit —, wobei dann natürlich die schwierigsten Stanzen übergangen werden können. Auch dürfte es sich empfehlen, mit dem Prisoner und Mazeppa zu beginnen, da sie ja formell und inhaltlich viel leichter — und für den minder reifen Geist auch interessanter — sind, als die, allerdings hochpoetischen, Betrachtungen des tiefsinnigen, grübelnden Wanderers.

Schließlich sei noch bemerkt, dass der Preis dieses und des vorher besprochenen Bändchens, sowie aller der gleichen Sammlung bei sehr gediegener Ausstattung ein äußerst niedriger ist. D. R.

Werner Jos. Schüller, Seminarlehrer in Boppard am Rhein, Arithmetik und Algebra für höhere Schulen und Lehrerseminare, besonders zum Selbstunterricht. Leipzig, B. G. Teubner. 452 S.

Als Grundsätze, welche den Verfasser bei Ausarbeitung seines Lehrbuches geleitet haben, gibt derselbe an: die Forderung, dass der Schüler eine klare Einsicht in den systematischen Aufbau der Zahlenlehre von der natürlichen Zahl bis zur allgemeinen complexen Zahlenform gewinnen muss; dann die Benützung der induktiven Methode, das ist des Übergehens vom besonderen zum allgemeinen; ferner dem abstracten Stoffe der Arithmetik durch geometrische Constructionen thunlichste Versinnlichung zu schaffen; endlich der Geschichte der Mathematik hervorragende Berücksichtigung zu gewähren. Der ersten Forderung, eines systematischen Aufbaues der Zahlenlehre, wurde durch die gesammte Eintheilung des Lehrbuches und durch die nothwendigen Ausführungen an entsprechender Stelle Rechnung getragen; beeinträchtigt wird dieselbe dadurch, dass der Verfasser aus didaktischen Gründen die Erweiterungen des Zahlensystems infolge der Unausführbarkeit des Radicirens von den vorausgegangenen Erweiterungen zu weit getrennt hat. Die übrigen Grundsätze des Verfassers: inductive Methode, geometrische Veranschaulichung und geschichtliche Notizen gelangen zur vollsten Geltung, nur für die Formel des Kubus eines Binom hätten wir die Zeichnung eines Würfels mit den drei Schnitten gewünscht, welche wir schon anderwärts in sehr schöner Ausführung (Kopetzky) gesehen haben. Ein Lehrbuch für Seminaristen, dessen Verfasser Anlehnung an die Wissenschaft sucht und thatsächlich auch findet, wäre wol mit sehr großer Freude zu begrüßen; leider kann sich aber auch dieser Verfasser nicht ganz von den eigenthümlichen Fehlern seiner Gruppe losmachen.

Der Verfasser kennt J. C. V. Hoffmann's Zeitschrift; warum beachtet er nicht die dort wiederholt erhobene Klage über die unrichtige Verdeutschung des „plus“ durch „und“, anstatt durch „mehr“? — Auf Seite 402 wird Hauck citirt: „Ich will nicht sagen, dass es ungerechtfertigt gewesen sei, die scharfe Unterscheidung der Alten zwischen Zahlen und Größen fallen zu lassen.“ — Dergleichen vollzieht sich ja nicht willkürlich, sondern naturnothwendig, und musste geschehen infolge der zunehmenden Einsicht, dass es die Zahlenlehre nur mit reinen Zahlen zu thun hat. Widerspricht nicht das Commutationsgesetz der Multiplication der Behauptung, der Multiplicand könne auch eine benannte (concrete) Zahl, der Multiplicator aber müsse stets eine abstracte Zahl sein? Multiplicirt man eine Strecke mit einer abstracten Zahl, so erhält man immer wieder eine Strecke; nur Strecke mal Strecke gibt eine Fläche. Warum? Weil die Benennung des Productes mit dem eigentlichen Vervielfachen gar nichts zu thun hat, sondern eine davon ganz unabhängige, für sich bestehende Schlussbildung erfordert. Wenn man den Rauminhalt eines Zimmers durch seine Bodenfläche dividirt, so erhält man dessen Höhe. Ist dieses ein „Messen“ oder „Enthaltensein“? Keines von beiden, weil dieser Unterschied überhaupt nicht aufrecht zu erhalten ist, weil er überhaupt nur einer Concession an den hergebrachten Standpunkt der Seminaristen gleichkommt; hat doch einer derselben den Unterschied zwischen „Messen“ und „Enthaltensein“ in der Stellung von a : b und b :- a gefunden, eine Schreibung, welcher wir gleichfalls wissenschaftliche Berechtigung absprechen müssen. — Ein fernerer hergebrachter Übelstand ist das Häufen von Lehrsätzen, welche sich schließlich als unnöthig erweisen: so enthält § 6 sieben Lehrsätze, von denen später (§ 43) angeführt wird, dass sie sich alle vereinigen lassen. — Gleichsam als Druckfehler wäre noch anzuführen, dass Fig. 38 nicht, wie der Text besagt, 36 sondern 49 kleine Quadrate enthält.

Wir haben uns weitläufiger mit den Mängeln des Werkes beschäftigt, weil es uns scheint, dieselben seien nur aus dem Umstande hervorgegangen, dass der Verfasser nicht hinreichend die wissenschaftliche Folgerichtigkeit gegenüber den hergebrachten Manieren und Unmanieren aufrecht erhielt, und weil wir ihn bei einer zweiten Auflage zu größerer Consequenz veranlassen möchten. Übrigens verdient das Buch schon jetzt nachdrückliche Empfehlung für weiteste Verbreitung, weil es zu den besten gehört, die uns seit Jahren für den Gebrauch von Seminaristen vorgelegen haben. Es verbindet wissenschaftliche Systematik mit richtiger Methodik und ist vollkommen geeignet den Lernenden zur klaren Auffassung mathematischer Fragen zu leiten.

H. E.

Waldemar Madel, Die wichtigeren Dreiecksaufgaben aus der ebenen Trigonometrie. Berlin 1892, Max Rüger. 63 S. 1,80 M.

„Die vorliegende Sammlung umfasst die Auflösung derjenigen Dreiecksaufgaben aus der ebenen Trigonometrie, welche erfahrungsmäßig in den oberen Classen der höheren Lehranstalten bearbeitet zu werden pflegen, und verfolgt den Zweck, den Schülern eine Anleitung zu geben, wie sie bei der Auflösung derartiger Aufgaben zu verfahren haben.“ Diesen Worten der Vorrede, welche den Inhalt der Arbeit richtig angibt, haben wir nur beizufügen, dass die 305 Aufgaben, deren Lösung uns vorgeführt wird, auch so ziemlich alle möglichen Aufgaben, welche aus Seiten, Winkeln, Höhen, Umfang und Inhalt eines Dreiecks, nebst dessen ein- und umgeschriebenen Kreisen zur trigonometrischen Dreiecksauflösung gestellt werden können, erschöpfen. Vermisst haben wir nur unter den gegebenen Stücken Mitteltransversale und Winkelhalbirende, welche doch schon von Wiegand zur Stellung von derlei Aufgaben herangezogen wurden.

H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

5. Heft, Februar 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 5. Heftes.

Über die Verbindung des Culturgeschichtlichen mit dem Geschichtsunterrichte.

Von *Richard Köhler*-*Koburg*.

Bei Erörterung der Frage, ob die Culturgeschichte besondere Berücksichtigung im Geschichtsunterrichte verdiene, ist von mehreren Seiten die Behauptung aufgestellt worden, dass man sich bei der Behandlung der Geschichte entweder für das culturgeschichtlich-demokratische, oder für das biographisch-monarchische Princip zu entscheiden habe, und dass die Entscheidung unbedingt zu Gunsten des ersteren ausfallen müsse. Diese Ansicht hat für viele, die von der Wichtigkeit der Verwertung der Culturgeschichte für den Unterricht überzeugt sind, so viel Bestechendes, dass sie ihr kritiklos zuzustimmen geneigt sind, ohne sich zu fragen, ob sich die erwähnten Gegensätze wirklich aufrecht halten lassen, und ob die sorgfältige Berücksichtigung des Culturgeschichtlichen das biographische Verfahren wirklich unbedingt ausschließt. Allein bei der Beurtheilung pädagogischer Fragen dürfen wir uns den Blick durch keinerlei politische Tendenz trüben lassen, sie sei, welche sie wolle; vielmehr muss dabei das psychologische Princip für uns maßgebend sein. Dies wird uns sowol davor bewahren, einen pädagogisch verfehlten Weg einzuschlagen, als uns in der streng objectiven Behandlung der Fachwissenschaft beirren zu lassen.

Nun unterliegt es doch keinem Zweifel, dass der geschichtliche Unterricht so gut wie jeder andere vom Concreten zum Abstracteren aufzusteigen hat. Eben so wenig lässt sich leugnen, dass sich die Jugend, zumal das frühe Jugendalter besonders an der Vorführung lebendiger bestimmter Gestalten beim Geschichtsunterrichte erfreut. Thun wir aber dadurch, dass wir die Vorliebe der Kinder für das Individuelle und leichter Greifbare bei diesem Unterrichte besonders

berücksichtigen, nicht der Geschichte Zwang an? Das ist in Wirklichkeit keineswegs der Fall. Denn die Zusammenstellung von culturgeschichtlich und demokratisch ist so wenig unbedingt zutreffend, wie die von monarchisch und biographisch. Allerdings ist es richtig, dass das gesammte Volk sowol an seiner geschichtlichen als an seiner culturgeschichtlichen Entwicklung mitarbeitet. Einerseits aber treten nicht etwa blos in der politischen Geschichte monarchischer Staaten, sondern auch in der von Freistaaten einzelne Persönlichkeiten stark in den Vordergrund und nehmen unser besonderes Interesse in Anspruch, und dies um so mehr, je fesselnder die einzelnen Perioden der Geschichte durch bedeutungsvolle Katastrophen sind. Anderseits heben sich nicht blos die Träger der politischen Geschichte, sondern vielfach auch die der Culturgeschichte scharf von der Menge ihrer Zeitgenossen ab. Dass wir dies nicht unbeachtet lassen, verlangt nicht nur die Pädagogik, sondern auch die streng sachliche Behandlung der Geschichte. Wo bliebe auch die historische Gerechtigkeit nach beiden Seiten hin, wenn nicht derer besonders gedacht werden sollte, die sich entweder ein hervorragendes Verdienst um die Allgemeinheit erworben oder auch einen auffallend schädlichen Einfluss auf dieselbe ausgeübt haben?

Nun aber soll das sociale Interesse der Jugend durch den Geschichtsunterricht geweckt und gefördert werden. Ganz recht. Wollen wir aber das erreichen, so dürfen wir keinen psychologisch falschen Weg einschlagen. Führen wir den Kindern das Volk von vornherein als ein unbestimmtes Etwas vor, mit dem sie nichts Rechtes anzufangen wissen, so bleibt ihr Interesse für dasselbe kalt. Sie müssen es vor allem in bestimmten Typen kennen lernen, wenn sie sich für das ganze erwärmen sollen. Mit der Theilnahme, die sie für die Einzelnen gewinnen, in denen sich der Nationalgeist besonders lebhaft verkörpert, findet sich auch das rege Interesse für das Wesen und Streben des ganzen Volkes. Jede geschichtlich oder culturgeschichtlich hervorragende Persönlichkeit ist, auch wenn ihre Wirksamkeit weit über ihre Zeit hinausreicht, nicht nur durch sich selbst, sondern durch ihre Zeitgenossen groß geworden. Sie ist angeregt worden durch den Geist ihrer Zeit, auch selbst dann, wenn sie mit diesem Geiste in Widerspruch steht, und hat ihre Nahrung aus dem Boden gesogen, dem sie angehört. Die Anregung aber, die sie empfangen hat, gibt sie ihrer Zeit und ihrem Vaterlande in erhöhtem Maße zurück. Um die Gestalten der Hauptträger der Welt- und Culturgeschichte gruppiren sich deshalb naturgemäß die ihrer Mit-

streiter wie auch ihrer Widersacher, und wir lernen diese durch jene erst gehörig erfassen, und ebenso umgekehrt. Darum wäre es ebenso verfehlt, wollte man die gesammte Geschichte beim Unterrichte in die Form der Biographie pressen, wie wenn man ganz auf das biographische Verfahren verzichten wollte. Die berechtigte Polemik gegen die biographisch-monarchische Behandlung der Geschichte durch die Hofhistoriker, an denen es im modernen Berlin so wenig fehlt, als es im alten Byzanz an ihnen gefehlt hat, darf uns nicht dazu verleiten, der Biographie für den Geschichtsunterricht überhaupt den Krieg zu erklären. Wir können sie für diesen Unterricht schon darum nicht entbehren, weil sie eines der wichtigsten Mittel ist, um zu individualisiren, und weil wir gehörig ins einzelne gehen müssen, um den Geschichtsunterricht lebendig und fruchtbar zu machen. Welch kräftige Wirkung sich aber überhaupt durch die Individualisirung erzielen lässt, können wir an den Dichtern lernen.

Was hat doch die Homerischen Dichtungen zu dem einzigen wirklichen Volksbuche für das Alterthum gemacht und ihnen ihre ewige Jugend und ihren unvergänglichen Reiz für die Nachwelt gesichert? Gewiss nicht zum geringsten Theile der Umstand, dass sich der Dichter nicht auf das Allgemeine beschränkt, sondern sich mit der liebevollsten Hingebung in die Schilderung des Einzelnen vertieft. Dadurch ist es ihm gelungen, eine längst untergegangene Culturwelt in einem unvergänglichen Bilde festzuhalten, so dass sie uns heute noch in plastischer Anschaulichkeit vor Augen steht und uns, obwol uns Jahrhunderte von ihr trennen, so innig vertraut erscheint. — Übrigens bedarf es durchaus nicht immer einer ausführlichen Schilderung, um wirkungsvoll zu individualisiren. Zuweilen genügt ein einziger kleiner Zug für einen feinsinnigen Dichter, um uns in eine ferne Zeit oder unter einen fremden Himmelsstrich zu versetzen. Wenn es z. B. bei Shakespeare in Romeo und Julia heißt:

> Es war die Nachtigall . . . . . .
> Sie singt des Nachts auf dem Granatbaum dort,

so weiß uns dadurch der Dichter mit einem leisen Griff in lebhafte Erinnerung zu bringen, dass wir uns in einem Lande befinden, wo das Blut heißer durch die Adern rollt und die Leidenschaften heftiger und verzehrender auftreten, als bei den kühleren Bewohnern des Nordens.

Freilich ist die Biographie nicht der einzige Weg der Individualisirung, wenn sie auch eines der Hauptmittel derselben bildet. Gebe ich dem Schüler eine lebendige Schilderung eines Turniers oder lasse

ich, unterstützt durch eine nach einer alten Federzeichnung in vergrößertem Maßstab entworfene Nachbildung, eine belagerte mittelalterliche Stadt vor ihm erstehen:

> Blitz und blau Feuer! Des Feindes Stadt,
> Schau, schau, wie die sich verborstet hat
> Und aufgeknault wie ein Igel!
> Spießbürger umschreiten den Wall und das Thor,
> Der Hochgerichtsgalgen ragt drohsam empor,
> Schanzpfähle umrammen die Hügel —

so verfolge ich im Grunde dasselbe Verfahren, wie wenn ich ihm das Leben Friedrich Barbarossas oder Luthers anschaulich erzähle. Nur die verschiedene Natur des Gegenstandes bedingt eine Veränderung der Behandlung, während das Ziel genau dasselbe und die Sache im wesentlichen dieselbe bleibt.

Natürlich ist der Biographie der meiste Raum auf der Unterstufe zuzuweisen, während sie mit dem Fortschritte des Unterrichtes allmählich zurücktritt, um einer zusammenhängenderen Behandlung der Geschichte Platz zu machen, was man ja bereits längst erkannt hat. Ganz entbehren lässt sich freilich die biographische Darstellung auch auf den obersten Stufen nicht, soweit sie auch hier bei Personen, die einen besonders tief greifenden und vielseitigen Einfluss auf ihre Zeit geübt haben, das Natürlichste und Nächstliegende ist, wie ja selbst auch die streng pragmatische Geschichte nicht völlig auf die Berücksichtigung des Biographischen verzichtet.

Wer aber das biographische Verfahren, wie dies gegenwärtig von mehreren geschieht, im Interesse der zu behandelnden Fachwissenschaft unbedingt verwirft, leistet damit auch dieser einen üblen Dienst. Es ist überhaupt ein großer Irrthum, dass das Verfahren, das wir für die Behandlung irgend einer Wissenschaft im Schulunterrichte für das pädagogisch richtige erkennen, das Gedeihen der Wissenschaft schädigen könne. Genau das Gegentheil ist der Fall. Gerade daran leidet besonders der Unterricht an unseren gelehrten Schulen, dass man in dem Bestreben, wissenschaftlich zu verfahren, den Schülern vielfach von vornherein das darbietet, womit die Wissenschaft abschließt, anstatt sie in einfacher Weise auf den Weg zu führen, den die Wissenschaft selbst gegangen ist, um zu ihren Endergebnissen zu gelangen, und es unterliegt keinem Zweifel, dass auch unsere Volksschule durch den Vorgang ihrer gelehrten Schwestern in bedenklicher Weise beeinflusst worden ist. Dafür liefern die zahlreichen Compendien und Leitfäden für den Unterricht in den soge-

nannten Realien an der Volksschule mit der „Quintessenz deutscher Wissenschaft“, die darin, in die engste Form zusammengepresst, niedergelegt ist, einen drastischen Beweis.

Nicht minder beruht es auf vollständiger Verkennung des wissenschaftlichen Interesses, wenn in letzter Zeit von mehreren Seiten mit der Verwerfung des biographischen Verfahrens die Forderung verbunden wird, dass die Sagen aus dem Geschichtsunterrichte auszuschließen seien, weil durch sie die Geschichte gefälscht und durch ihre Berücksichtigung die Schale dem Kerne vorgezogen werde. Wollten wir wirklich die Volkssage aus dem Geschichtsunterrichte entfernen, so hieße das nichts anderes, als „den Frühling aus den Jahreszeiten herauszunehmen“.*) Gerade diejenigen Partien, in denen uns die Muse der Geschichte noch mit dem strahlenden Kranze der Poesie geschmückt entgegentritt, üben auf das frühe Jugendalter einen besonders lebhaften Reiz. Waren doch auch die ersten Geschichtslehrer der Völker nicht etwa pragmatische Historiker, sondern die alten Sänger der Sagen der Vorzeit, denen sie mit Vorliebe lauschten. Auf diese folgten dann zunächst die Schriftsteller, welche die Sagen in Prosa behandelten (Logographen bei den Griechen), denen zum Theil noch Herodot angehört, während er anderseits bereits auf rein geschichtlichem Boden steht. Diesen Fingerzeig dürfen wir beim Geschichtsunterrichte nicht unberücksichtigt lassen. Denn es ist unzweifelhaft, dass bei der Erziehung der Einzelnen der Gang zu berücksichtigen ist, den die Natur selbst bei Entwicklung des Menschengeschlechtes genommen hat. Es ist dies eine Wahrheit, die nicht vielleicht Herbart zuerst erkannt und ausgesprochen, sondern die bereits Pestalozzi seiner Lehre zugrunde gelegt hat. Die verfehlte Anwendung, die der erwähnte Satz durch die Aufstellung der sogenannten acht culturhistorischen Stufen erfahren hat, darf uns an seiner Berechtigung nicht irre machen, wenn man

*) *Ἐκ τοῦ ἐνιαυτοῦ τὸ ἔαρ ἐξαιρεῖν.* Man pflegt diesen Ausdruck auf Perikles zurückzuführen, der ihn in seiner berühmten Leichenrede auf die im peloponnesischen Kriege gefallenen Athener gebraucht haben soll. Allerdings findet er sich in der Wiedergabe dieser Rede durch Thucydides nicht. Da aber die Leichenrede bei Thucydides, die durchaus den Stempel der Sprache des attischen Historikers trägt, offenbar eine völlig freie Behandlung der Grundgedanken der Perikleischen Rede ist, mag ihn Perikles sehr wol gebraucht haben. Jedenfalls aber bestand der Ausdruck schon vor Perikles. Schon König Gelon von Syrakus gebraucht ihn (Herodot VII, 162) den Spartanern gegenüber, die ihn um Hilfe für den dritten Perserkrieg angehen. Er mag wol eine sprichwörtliche Wendung bei den Griechen gewesen sein.

sich auch zu hüten hat, ihn da anzuwenden, wo seine Anwendung nicht völlig frei und ungezwungen erscheint. Jedenfalls aber ist es kein unnatürlicher Weg, wenn wir uns bemühen, durch sorgfältige Berücksichtigung der nationalen Sagen, wie sie an der Schwelle der Geschichte der verschiedenen Culturvölker stehen, den Schüler allmählich aus der poetischen Dämmerung der Vorzeit in das hellere Licht der Wirklichkeit zu führen. Darf doch auch die streng wissenschaftliche Geschichte diese Sagen nicht vornehm ignoriren; sondern auch sie hat sich mit ihnen abzufinden, wenn auch in ihrer Weise, und nicht alles, was die Sagen berichten, verfällt dabei ihrem kritischen Messer. Liegt doch vielen Sagen unzweifelhaft ein historischer Kern zu Grunde. Aber nicht darum allein handelt es sich. In den historischen Sagen der verschiedenen Völker prägt sich der Nationalgeist derselben oft reiner und schärfer aus als in manchen Theilen ihrer eigentlichen Geschichte, und manche Sage, die dem Buchstaben nach längst als solche erwiesen ist, bleibt in einem tieferen Sinne wahr. Ferner trägt die Culturwelt, die uns die griechischen sowie unsere deutschen Sagen in den Nationalepen vorführen, so unverkennbar das Gepräge der Lebenswahrheit, dass schon aus diesem Grunde der culturhistorische Wert der Volksepen unleugbar ist. Über gar manche Einzelheit, von der wir aus der eigentlichen Geschichte nichts wissen können, geben sie uns Aufschluss. So kennt z. B. kein einziges griechisches Volk in historischer Zeit die Anwendung von Streitwagen. Allein die offenbar aus dem Leben geschöpfte Schilderung der Kämpfe zu Wagen bei Homer lässt es unzweifelhaft erscheinen, dass sie in der Heroenzeit bei den Griechen so gut Statt fanden, wie bei verschiedenen anderen Völkern, bei denen ihr Vorkommen geschichtlich verbürgt ist. Dem Entsprechendes findet sich auch vielfach in den Nibelungen. Darum sind die geschichtlichen Sagen zur Einführung in die Geschichte und zur Weckung des historischen Sinnes von unersetzlichem Werte. Wie wichtig im besonderen die genaue Vertrautheit mit ihnen für die Schüler ist, die sich späterhin der historischen Kritik widmen, bedarf kaum der Erwähnung. Sind doch für viele bedeutende Historiker von Thucydides an bis auf die neueste Zeit die nationalen Sagen, die sie in ihrer Jugend kennen lernten, ein wesentliches Mittel gewesen, um ihren kritischen Blick zu schärfen. Warum also sollten wir ihre Kenntnis den Kindern vorenthalten, in denen wir das empfänglichste und dankbarste Publicum für dieselben besitzen?

Eine merkwürdige Scrupulosität zeigen die, welche zwar die Verwertung der Sage für den Geschichtsunterricht gelten lassen, es aber

für nothwendig erachten, dass der Jugend jede Sage ausdrücklich als solche bezeichnet wird. Diese Herren erscheinen wie überaus gelehrige Jünger Lattmanns, der die Grundlage aller pädagogischen Weisheit in der Erkenntnis findet, dass man „sich die Jungen gar nicht dumm genug vorstellen“ könne. Betrachten wir es aber als unsere Pflicht, dass wir, nachdem wir z. B. erzählt haben, wie die Walküre Brünhild einen Stein, den kaum zwölf Männer schleppen können, hoch in die Luft wirft und ihn dann im Sprunge wieder auffängt, den Schülern einschärfen müssen, dass sie so etwas bei Leibe nicht etwa glauben dürften, so ist unsere Vorsicht ebenso wol angebracht wie die des Darstellers des Löwen bei der Aufführung von Pyramus und Thisbe im Sommernachtstraum, der, um seine Zuhörer ja nicht in Schrecken zu jagen, aus seiner Löwenhaut heraus das Bekenntnis ablegt: ..

So wisst denn, dass ich nur Hans Schnock, der Schreiner, bin,
Kein böser Leu fürwahr, noch eines Löwen Weib.

Anders verhält es sich natürlich mit den vielfachen Ausschmückungen geschichtlicher Ereignisse aus historischer Zeit, die der Schüler nicht als solche zu erkennen vermag, und die man gemeinhin auch als Sagen bezeichnet, obgleich sie keine eigentlichen Sagen sind.

So wenig man aber den Vertheidigern der Verwertung der Culturgeschichte darin beistimmen kann, dass durch dieselbe der Ausschluss der Biographie und der Sage bedingt sei, so sehr muss man ihnen darin Recht geben, dass die Culturgeschichte eine weit sorgfältigere Berücksichtigung beim Unterrichte verdient, als sie gewöhnlich findet. Dass wir die Culturgeschichte für diesen Unterricht gar nicht entbehren können, beweist am schlagendsten die Thatsache, dass er von jeher Culturgeschichtliches mit verwertet hat, ohne besonders darauf auszugehen, und vielfach, ohne sich dessen bewusst zu sein. Ja selbst die Gegner des culturgeschichtlichen Unterrichtes können nicht umhin, Culturgeschichtliches in den Geschichtsunterricht mit aufzunehmen. Ebenso zeigt sich auch das Umgekehrte. Wir besitzen kein einziges culturgeschichtliches Werk, in dem wir nicht rein Geschichtliches in die Darstellung des Culturgeschichtlichen verflochten fänden. Dieser Umstand zeigt den Weg an, den der geschichtliche Unterricht einzuschlagen hat. Es wäre ebenso verfehlt, wollten wir den culturgeschichtlichen Unterricht, wie dies von manchen verlangt wird, an die Stelle des Geschichtsunterrichtes setzen, wie wenn wir nach der Forderung ihrer schroffen Gegner das Culturgeschichtliche ausschließen wollten. Die gesammte Geschichte bildet eben ein organisches Ganze, von dem Culturgeschichte und politische Geschichte eng zusammen

hängende Theile sind, und der Geschichtsunterricht hat sie demgemäß als solches zu behandeln. Die Vernachlässigung eines von beiden Theilen bedingt nothwendig auch die Verkümmerung des anderen, da das rechte Verständnis des einen ohne Berücksichtigung des anderen nicht möglich ist. Es fragt sich daher nur, ob beide bisher im rechten Verhältnisse zu einander gepflegt worden sind, oder, wenn dies nicht der Fall ist, welcher von ihnen zu kurz gekommen ist und darum eingehendere Berücksichtigung verdient. Eine oberflächliche Auffassung der Geschichte neigt dazu, nur die augenfälligen Ereignisse und Thatsachen als wesentlich zu betrachten, ohne die tiefer liegenden Ursachen zu erfassen, und pflegt demgemäß die Culturgeschichte zu unterschätzen. So ferne auch die wahrhaft großen Historiker von Thucydides und Tacitus an bis auf die neueste Zeit dieser Auffassung gestanden haben, ist sie doch bis zur Stunde die vorherrschende geblieben, und es ist unbestreitbar, dass ihr besonders der Schulunterricht, wie er meistens beschaffen ist, Vorschub leistet. Damit, dass der Culturgeschichte noch nicht die gebürende Würdigung zutheil geworden ist, hängt es auch zusammen, dass auch die politische Geschichte vielfach noch nicht die rechte Beleuchtung gefunden hat.

Was uns aber die sorgfältige Berücksichtigung der Culturgeschichte besonders dringend ans Herz legt, ist der Umstand, dass das deutsche Volk, ohne dass sich die Mehrzahl von uns des damit verbundenen Rückschrittes in unserem Culturleben bewusst wäre, von einem vorwiegend auf das Äußerliche gerichteten Zuge erfasst ist, der ihm über kurz oder lang verhängnisvoll werden muss, wenn es sich nicht wieder von ihm frei zu machen weiß. „Es ist nicht zu verkennen, dass sich die Philosophie in neuester Zeit in eben solchem Verfalle befindet, wie der ist, den wir bei Erwähnung der neuesten Dichtung und Kunst andeuten mussten. Es ist dies mit eine Wirkung des Überhandnehmens der materialistischen Ansichten. Das Theater verlegt sich hauptsächlich auf Effect, die Poesie auf Romane, die Malerei auf das Genre, die Plastik und Architektur auf das Elegante und Nützliche, auf Einrichtung und Schmuck der Wohnungen. Unterhaltung und Bequemlichkeit ist überall die Losung. Das Ideale ist überall zurückgesetzt, wenn nicht verdrängt, durch das Praktische, das ja jedenfalls seine Berechtigung hat, aber offenbar nach unbefugter Alleinherrschaft strebt.“ Zu diesem Ergebnisse gelangt einer unserer neuesten Culturhistoriker, nachdem er seine Schilderung des reichen und vielseitigen Geisteslebens abgeschlossen hat, das die Deutschen früher wiederholt entfaltet haben,

und nun einen Blick auf die deutsche „Cultur“ der Gegenwart wirft, und leider ist sein Urtheil nur allzu wahr. Das einzige, was man ihm entgegnen könnte, ist, dass mit seinen Ausführungen das ganze Register noch nicht erschöpft sei. Aber sie genügen vollkommen, um erkennen zu lassen, dass, sobald wir von der Technik und den in ihrem Dienste arbeitenden Wissenschaften absehen, von einem allgemeinen Fortschritt der deutschen Bildung, an den immer noch viele glauben, nicht mehr die Rede sein kann. Zu demselben Resultate kommen sämmtliche andere Culturhistoriker, die das deutsche Culturleben mit freiem und unbefangenem Blicke bis auf die Gegenwart verfolgen.

Seltsamerweise behaupten die Gegner des culturgeschichtlichen Unterrichtes, dass derselbe nur zu sehr den materiellen Interessen diene, allen Idealismus vernichte und für eine wahre Geistes- und Herzensbildung der Jugend ohne allen Wert sei. Genau das Gegentheil ist der Fall, wenn er in der rechten Weise behandelt wird. Die erwähnten Herren scheinen vollständig zu vergessen, dass sich die Culturgeschichte zwar allerdings auch mit Bestrebungen zu beschäftigen hat, die den praktischen und zum Theil geradezu den materiellen Interessen dienen, dass sie aber auch die Entwicklung der Religion, der verschiedenen Künste und Wissenschaften und der nationalen Litteratur, genug dass sie das ganze höhere Geistesleben umfasst und gerade auf dieses das stärkste Gewicht legen muss, wenn sie ihrer Aufgabe gerecht werden will. Selbstverständlich hat auch der Geschichtsunterricht diesem Theile der Culturgeschichte als dem wesentlichsten seine besondere Sorgfalt zuzuwenden. Natürlich kann nicht jede Seite des höheren Geisteslebens, mit dem sich die Culturgeschichte beschäftigt, für den Jugendunterricht verwertet werden, sondern es bedarf einer verständigen Auswahl dessen, was sich dem vollen Verständnisse der Jugend erschließen lässt und ihr Interesse lebhaft zu fesseln vermag. Allein das Gleiche gilt von dem politischen Theile der Geschichte, bei dessen Berücksichtigung für den Unterricht nur allzu oft übersehen wird, dass das, was das Interesse der Jugend unbedingt kalt lässt, auch unbedingt aus dem Unterrichte auszuschließen ist.

Soll der Geschichtsunterricht die rechte Lebendigkeit und Fruchtbarkeit gewinnen, so ist darauf zu halten, dass der Schüler nicht blos erkennt, wie ein geschichtlicher Vorgang den anderen bedingt und wie eine culturgeschichtliche Erscheinung die andere hervorruft, sondern dass ihm besonders die innige Wechselwirkung zwischen Ge-

schichte und Culturgeschichte zum Bewusstsein kommt: dass er einsieht, wie äußere Ereignisse das innere Leben der Völker beeinflussen, und wie hinwiederum innere Zustände die Veranlassung zu großen geschichtlichen Thaten und gewaltigen staatlichen Umwälzungen sind.

Fassen wir z. B. bei der Behandlung der Kreuzzüge blos die rein geschichtlichen Thatsachen und das unmittelbar erstrebte Ziel ins Auge, so bleibt dieser wichtige Theil der Geschichte ohne eigentlich bildenden Wert für den Schüler. Das ganze Ereignis muss ihm als ein völlig verfehltes Unternehmen erscheinen, als ein mächtiger Strom, der vorüberrauscht und sich dann wirkungslos im Sande verliert. Erfährt er als Endergebnis der Kreuzzüge nur, dass, nachdem das heilige Grab nur in vorübergehenden Besitz der Kreuzfahrer gelangt und nachdem die Blüte der christlichen Ritterschaft im Morgenlande vernichtet worden war, bereits im 13. Jahrhundert auch die letzte christliche Besitzung in Asien verloren ging, so hätte das gewiss wenig Belehrendes und Erhebendes für ihn.

Ein ganz anderes Interesse gewinnen die Kreuzzüge, wenn die culturgeschichtliche Seite derselben beim Unterrichte nicht als Anhängsel behandelt, sondern zur Hauptsache gemacht wird, was sie in Wirklichkeit ist, wenn demgemäß der Schüler die Ziele erkennt, welche die Vorsehung bei den Kreuzzügen verfolgte und denen die Hauptpersonen bei denselben dienten, ohne sich dessen bewusst zu sein. Es muss ihm klar werden, wie das Mittelalter durch die Kreuzzüge zu seiner Blüte gelangte. Sobald sich das Ritterthum vorzugsweise in den Dienst der Religion gestellt hat, empfängt es damit seine höhere Weihe und seinen tieferen Gehalt. Nunmehr macht nicht die bloße Tapferkeit den vollendeten Ritter aus; sondern dieser muss auch den besten und edelsten Gebrauch von ihr machen; er muss sie vor allem zum Schutze der Religion sowie der Schwachen und Hilflosen anwenden und rein menschliche, christliche Tugenden mit denen des Kriegers verbinden. Wie das Ritterthum, so nahm auch die Kirche einen mächtigen Aufschwung durch die Kreuzzüge. Die Glut der Begeisterung, welche die Träger der Kirche durch ihre Kreuzpredigten in den Herzen der Bevölkerung zu erwecken wussten, wirkte auf sie selbst zurück und erhöhte die Innigkeit des kirchlichen Lebens. Die Tiefe und Innigkeit der Religiosität jener Zeit, die dem ganzen Leben derselben ihr Gepräge aufdrückte, spiegelt sich besonders in den zeitgenössischen Dichtungen, nicht allein in den geistlichen, sondern auch den weltlichen. Sie verleugnet sich selbst bei den Liederdichtern

nicht, die der weltlichen Macht der Kirche kühn und freimüthig entgegentraten. Allerdings fehlte es auch an zahlreichen Auswüchsen und Verirrungen der Religiosität nicht, aber auch nicht an echter Herzensfrömmigkeit, die zu den höchsten Opfern und der edelsten Selbstverleugnung begeisterte. Ohne dass man diese Seite des damaligen Lebens erkennt, lässt sich das ganze Mittelalter gar nicht begreifen. Wir würden die mittelalterliche Kirche gänzlich verkennen, wollten wir sie ausschließlich nach der Zeit ihres Verfalles beurtheilen, in der sie nur noch die leere Form zeigt ohne den lebendigen Inhalt. der sie einst beseelte. Allerdings trägt die Frömmigkeit der Kirche, als diese, verschiedene Ausnahmen natürlich abgerechnet, noch eine wirklich katholische war, den Charakter der Strenggläubigkeit; aber diese Strenggläubigkeit hatte etwas Kindliches, und die Geistlichkeit stand damit nicht im Widerspruche mit dem Geiste ihrer Zeit, was bei dem damaligen Stande der Naturwissenschaften begreiflich erscheint. Nimmermehr hätten die Geistlichen einen solchen Einfluss auf die Gemüther ihrer Zeitgenossen erlangt, wenn sie ausschließlich die Vortheile ihres Standes und keine höheren Zwecke verfolgt hätten, und Bernhard von Clairveaux hätte sich nicht ein Ansehen beim Volke erwerben können, das selbst das des Papstes überstieg, wenn sich die religiöse Begeisterung der Zeit nicht besonders lebhaft in ihm verkörpert hätte. Die Echtheit und Tiefe des damaligen religiösen Lebens zeigt sich nicht nur in den würdigsten Trägern der Kirche, sondern sie tritt am reinsten und unverkennbarsten in den sogenannten Ketzern des Mittelalters hervor, denen die Päpste gewiss nicht die Märtyrerkrone versagt hätten, wenn sie den erhabenen Todesmuth ihrer religiösen Überzeugung nur nach einer anderen Seite hin, und nicht gerade der furchtbaren Macht der Kirche selbst gegenüber bewährt hätten.

Freilich wurde durch die Kreuzzüge nicht nur die höchste Blüte des kirchlichen Lebens herbeigeführt, sondern auch der Grund zum Verfalle der Kirche gelegt, und eine bestimmte Grenzlinie zwischen beiden Erscheinungen, die vielfach neben- und durcheinander hervortreten, ist gar nicht zu ziehen. Da die Kreuzzüge unter dem Schutze der dreifachen Krone stattfanden, mussten sie der Macht der Kirche noch mehr zugute kommen als der des Adels und wesentlich dazu beitragen, dem Papstthume das entschiedene Übergewicht über das Kaiserthum zu verschaffen, und es war durchaus keine leere sinnbildliche Handlung, dass der erste Edelmann der Christenheit der Sitte gemäß den Steigbügel des obersten Priesters derselben zu halten hatte.

Um zu seiner höchsten Bedeutung zu gelangen, muss sich das Ritterthum mit der Kirche verbinden, und aus der Verschmelzung beider entstehen die Ritterorden. Wie das Ritterthum kirchliche, so nahm umgekehrt die Kirche kriegerische Eigenschaften in sich auf. Dadurch aber, dass die Kreuzzüge sowol der Geistlichkeit als dem Adel ihre höchste Macht verschaffen, veranlassen sie auch den Niedergang von beiden. Mit der Steigerung von Macht und Reichthum bei Adel und Geistlichkeit greifen Stolz und Üppigkeit bei ihnen Platz, und diese Eigenschaften äußern bald ihre verderbliche Wirkung.

Zu einer Hauptquelle für den Reichthum und den Luxus wird besonders der Handel, dem durch die Kreuzzüge neue Bahnen erschlossen und die Erzeugnisse des Morgenlandes leichter zum Vertrieb zugeführt werden, indem der Kaufmann den Spuren des Kreuzfahrers folgt. Mit der Erweiterung des Handelsgebietes nehmen das Städtewesen und das Bürgerthum einen ungeahnten Aufschwung, und durch die Erledigung vieler Lehen infolge der Kreuzzüge wird bereits der Grund zu dem Aufkommen eines freien Bauernstandes gelegt.

Durch die eigene Anschauung derjenigen, die nach dem Morgenlande gelangen, sowie durch die Berichte der Augenzeugen erweitern sich die geographischen Kenntnisse, und dadurch, dass sich dem staunenden Blicke des Abendländers eine von der heimischen wesentlich verschiedene Thier- und Pflanzenwelt im Osten erschließt, werden auch die naturgeschichtlichen Kenntnisse bereichert.

Die Erweiterung des Anschauungskreises der heimischen Bevölkerung äußert ihre Wirkung auf die verschiedensten Gebiete. Bezeichnend dafür ist, dass auch die deutsche Thiersage, in der nach den Worten Grimms noch der alte deutsche Waldgeruch weht, nicht unberührt davon bleibt. In dem alten Liede von Reineke dem Fuchs thront noch der Bär als König der Thiere im Dunkel der deutschen Waldungen. In der neuen Fassung der Dichtung, die inzwischen nach Frankreich ausgewandert ist und von da wieder den Weg in die alte Heimat zurück gefunden hat, erscheint derselbe, da er nicht mehr vornehm genug für die königliche Würde befunden worden ist, bereits als abgesetzt, und ein Ausländer, der Löwe, hat als König Nobel den Herrschersitz des entthronten Landsmannes eingenommen.

Überhaupt tritt der Einfluss, den die Kreuzzüge auf das ganze Culturleben äußerten, besonders stark in der Dichtung hervor. Die bunten Abenteuer der Kreuzritter, um die sich bald vielfältige Sagen spannen, und die Schilderungen von der Wunderwelt des Morgenlandes boten der Phantasie unerschöpfliche Nahrung. Die dankbarsten

Stoffe, mit denen sich die Dichter des Auslandes beschäftigt hatten, wurden der heimischen Dichtung zugeführt, durch diese bereichert und in deutschem Geiste umgestaltet und veredelt. Kamen doch die deutschen Kreuzfahrer nicht blos mit den Bewohnern des Morgenlandes, sondern auch mit den romanischen Nationen und den Engländern in Berührung, mit denen sie die Schätze der vaterländischen Poesie gegen die der ausländischen umtauschten. Ungleich größer aber als der Gewinn, den die heimische Dichtung vom Auslande zog, war der, der ihr dadurch erwuchs, dass sie durch die mächtige Anregung, die sie jetzt empfing, sich ihrer eigenen Kraft erst recht bewusst wurde und aus sich selbst heraus zu den edelsten künstlerischen Schöpfungen emporstieg. Nunmehr konnte ihr in Walther von der Vogelweide ein echt deutscher Liederdichter erstehen, der in seinen Poesien für alle Zeit fortlebt. Gewiss nicht geringer aber war das Verdienst jenes Dichters, der die uralten heimischen Sagen der Vorzeit, die für viele Zeitgenossen schon halb oder ganz verklungen waren, wieder aufsteigen ließ, sie vereinigte, festhielt und der Nachwelt als eines der kostbarsten Besitzthümer unserer ganzen Literatur überlieferte — in dem gewaltigen Liede von der Noth der Nibelungen,

Damit, dass der Meistergesang ziemlich bald auf den Minnesang folgte, ist der Einfluss der Kreuzzüge auf die deutsche Dichtung durchaus nicht abgeschlossen. Die Nachwirkung derselben tritt später wiederholt kräftig in ihr hervor. Der Sinn für religiöse Duldsamkeit, der durch die Berührung zwischen Christen und Muhamedanern geweckt worden war und in den Hohenstaufen Friedrich II. einen, wenn auch wenig consequenten Verehrer besessen hatte, fand in Lessing's Nathan unter Anknüpfung an die Geschichte der Kreuzzüge seine glänzende Verherrlichung. Besonders lebhaft äußert die durch die Kreuzzüge hervorgerufene Blüte der Poesie ihre Nachwirkung auf die Dichter der romantischen Schule, deren mehrfache Verdienste trotz ihrer Verirrungen nicht zu unterschätzen sind. Freilich würden sie unzweifelhaft einen höheren und dauernderen Erfolg erzielt haben, wenn sie es nicht gar zu toll getrieben hätten, wenn sie nicht den unnatürlichen Versuch gemacht, das Mittelalter wieder für das ganze Leben heraufzubeschwören, und sich darauf beschränkt hätten, ausschließlich die poetische Seite desselben für ihre Kunst zu verwerten. Dass sich eine reinere und nachhaltigere Wirkung durch diese Beschränkung erzielen ließ, haben andere Dichter, wie Eichendorff, Chamisso und Uhland gezeigt, von denen man freilich die beiden

ersteren auch noch zur romantischen Schule zu rechnen pflegt, obgleich sie ihr, streng genommen, nicht angehören.

Weit weniger augenfällig als der Einfluss des erwähnten geschichtlichen Ereignisses auf die erste Blütezeit unserer Literatur, aber trotzdem nicht zu verkennen ist der, den Friedrich der Große auf unsere classische Literatur geübt hat, und auch darauf hat der Unterricht aufmerksam zu machen, wenn sich der Schüler des mittelbaren Zusammenhanges zwischen Geschichte und Culturgeschichte bewusst werden soll. Ein unzweifelhaftes, wenn auch völlig unbeabsichtigtes Verdienst um die vaterländische Literatur erwarb sich Friedrich durch seine Thaten und die Begeisterung, die dieselben hervorriefen. Freilich darf man den Haupteinfluss dieser Begeisterung nicht etwa bei dem Verfasser der Lieder eines preußischen Grenadiers, noch bei Ramler, Denis, Kretschmar oder überhaupt bei denen suchen, die den Ruhm des Königs in besonderen Gedichten verherrlichten, auch nicht bei den größeren Dichtern, soweit diese in nunmehr vergessenen Dichtungen vorübergehend in sein Lob mit einstimmten.*) Wesentlicher ist, dass Lessing durch den siebenjährigen Krieg zu dem berühmtesten deutschen Lustspiele angeregt wurde, und dass sich Schiller längere Zeit mit dem Gedanken trug, die Thaten Friedrich's in einem Epos zu schildern. Ebenso ist zu beachten, dass es hervorragende Dichter liebten, den siebenjährigen Krieg zur Folie von Dichtungen zu machen, die in gar keiner inneren Beziehung zu ihm stehen, um den Reiz derselben für die Zeitgenossen zu erhöhen. So verfährt Schiller in den Räubern (Act II, Sc. 1 u. 2) und Bürger in der Lenore. Allein das genügt noch nicht, um die Voraussagung Lessing's aus dem Jahre 1759 zu bestätigen, dass der große Krieg entschieden von Bedeutung für das Geistesleben unserer Nation sein werde, und um Goethe darin Recht zu geben, dass er den Thaten Friedrich's hohe Wichtigkeit für das Aufblühen unserer Literatur zuschreibt. Allein der Umstand, dass der Anstoß, den die deutsche Poesie durch Friedrich erhielt, nur ein unmittelbarer war und äußerlich nicht stärker hervortritt, darf uns nicht bestimmen, seine Bedeutung zu unterschätzen. Die Hauptsache ist, dass das Selbstgefühl der Deutschen durch die Erfolge des Königs mächtig gehoben und das ganze Geistesleben des Volkes kräftig durch ihn angeregt wurde. Die Kunde von seinen Thaten und hauptsächlich von der Schlacht bei Prag, die einen besonders tiefen und nachhaltigen

*) Klopstock und Lessing.

Eindruck auf die Zeitgenossen machte, erregte nicht nur die allgemeine Bewunderung für ihn, sondern auch bei vielen den Wunsch, ihm in irgendwelcher Weise nachzueifern. Der Gedanke, dass ein deutscher Mann das alles vollbracht habe, feuerte die geistig hervorragendsten Männer unseres Vaterlandes, denen es durch die Verhältnisse versagt war, ihre Kraft auf praktischem Gebiete zu bethätigen, und die ihre Anlage und Neigung nach einer anderen Richtung hinwies, dazu an, sich und den deutschen Namen durch geistige Thaten zu Ehren zu bringen. Es lag in der Natur der Sache, dass die Anregung, welche alle denkenden Köpfe damals erhielten, gerade bei den größten Dichtern, deren schöpferischer Drang nach der freiesten Bethätigung strebte, äußerlich am wenigsten hervortritt. Diese Betrachtung führt uns auf ein anderes Verdienst Friedrich's II. um die deutsche Literatur, das zwar ebenso unbeabsichtigt war als das vorerwähnte, aber keineswegs ebenso unbewusst wie jenes. Dieses zweite Verdienst ist höchst seltsamer Art. Es bestand in nichts anderem als in der völligen Gleichgültigkeit Friedrich's gegen die vaterländische Literatur. Dass er dieser mit seiner Gleichgültigkeit wirklich einen Dienst leistete, hat niemand bestimmter erkannt und drastischer ausgesprochen als er selbst, wenn er sich auch der Gründe dafür nicht vollständig bewusst war: „Was hätte ich zum Besten der deutschen Schriftsteller thun können, das die Wolthat aufgewogen hätte, die ich ihnen erwies, als ich mich um sie nicht kümmerte, ihre Bücher nicht las?“ So seltsam dieses Wort klingt, so wahr ist es. Dass unsere Literatur davor bewahrt blieb, in ihm einen Schutzpatron zu finden, und sich darum frei entfalten konnte, hat ihr entschieden zum Segen gereicht. Denn ihre geflissentliche Beeinflussung durch einen Fürsten, der mit seiner Neigung zur Autokratie einen Geschmack verband, der ihm Shakespeare nach dem Vorgange Voltaire's in der Beurtheilung dieses Dichters als einen Wilden und die Nibelungen als ein Ding erscheinen ließ, das keinen Schuss Pulver wert sei, wäre sicher nicht ohne verhängnisvolle Folgen für sie geblieben.

Wie dagegen culturgeschichtliche Vorgänge auf die gesammte geschichtliche Entwicklung der Völker einwirken, lässt sich unter anderem an der Geschichte der Erfindungen und Entdeckungen zeigen. Einen besonders dankbaren Stoff hierfür bietet die Erfindung der Feuerwaffen sowie die der Buchdruckerkunst.

Es genügt nicht, dass dem Schüler mitgetheilt wird, dass durch die Verwendung des Schießpulvers für Feuerwaffen das ganze Kriegswesen „und was damit zusammenhing“, eine gänzliche Umwandlung

erfuhr. Er muss vor allem erkennen, was es war, „was damit zusammenhing“: dass hauptsächlich durch die Einführung der Schießwaffen die Übermacht des Adels gewaltig erschüttert wurde. Auch die Kinder sehen leicht ein, dass in Zeiten, wo noch jeder freie Reitersmann sein Pferd für den Krieg selbst stellen musste, die Begüterten, die nicht nur Reitpferde für ihre Person besaßen, sondern auch einen starken Tross von Berittenen in ihrem Dienste unterhalten konnten, bald zu hohem Ansehen und bedeutendem Einflusse gelangen mussten. Dazu kam, dass das Fußvolk der schwergeharnischten Reiterei gegenüber fast machtlos war und darum im Mittelalter eine sehr untergeordnete Rolle spielte, und dass die festen Mauern der Ritterburgen der mittelalterlichen Belagerungskunst einen meist gar nicht oder nur sehr schwer überwindlichen Widerstand entgegensetzten. Ganz anders musste sich das Verhältnis gestalten, als ein Mann zu Fuß und ohne Rüstung einen gepanzerten Reiter aus der Ferne mit seinem Feuerrohre in den Sand strecken konnte und nach dem Aufkommen der groben Geschütze die Burgen den Belagerern nicht mehr Stand hielten. Nunmehr kam auch der gemeine Mann im Felde zur Geltung, und nicht blos im Felde, sondern auch im Leben überhaupt. Mit der Hebung des Bürger- und dem allmählichen Aufkommen eines freien Bauernstandes, zu dem bereits die Kreuzzüge den Grund gelegt hatten, sank die Macht des Adels. Denn waren auch keineswegs alle freien Ritter von Adel, wie viele glauben, so ist es doch unzweifelhaft, dass durch das Ritterwesen die Verbreitung und Bedeutung des Adels mächtig gefördert wurde. Mit dem Verfalle der Macht des Adels, der in seinen Ursprüngen mehr oder weniger ein Verdienstadel gewesen war, war ein noch rascherer Verfall der Gesinnung desselben verbunden. Bezeichnend hierfür ist, dass das Wort cavalièrement, das früher in Frankreich ausschließlich die Bedeutung hatte, wie bei uns das Wort ritterlich, bald den üblen Beigeschmack und den Stallgeruch annahm, die vorzugsweise an ihm haften geblieben sind.

Ungleich tiefer in das gesammte Leben eingreifend war die Wirkung der Erfindung, die der Übermacht des Standes ein Ziel setzen sollte, der noch mehr als der Adel das Mittelalter beherrscht hatte, wenn auch die jüngere Erfindung nicht die laute Sprache der Flinten und Feldkartaunen redete. Um die Bedeutung der Kirche für das Mittelalter zu begreifen, muss man sich vor allem vergegenwärtigen, dass sie fast ausschließlich die Trägerin der Cultur war, und dass sie es verstand, der übrigen Bevölkerung nur genau so viel von der Bil-

dung mitzutheilen, die sie als ihren Privatbesitz betrachtete und als solchen ängstlich hütete, als sie für angebracht hielt und es sich mit ihrem eigenen Vortheil vertrug. Wie wenig verbreitete Künste die des Lesens und Schreibens im Mitteralter waren, beweist die Thatsache, dass einer der größten Dichter der glänzenden Hohenstaufenzeit nicht schreiben konnte, und dass Hartmann von der Aue zum Belege für seine besondere Gelehrsamkeit von sich rühmt, dass er alles lesen konnte, was in den Büchern stand.*) Die Hauptschätze der damaligen Bildung lagen in den Klosterbibliotheken verschlossen und waren außer den Geistlichen nur wenigen, und diesen nur schwer zugänglich. Sich selbst Bücher anzuschaffen, verbot den meisten der fast unerschwingliche Preis derselben, und die wenigen, denen es ihre Mittel gestattet hätten, dies zu thun, machten nur sehr bescheidenen Gebrauch von der Gelegenheit dazu. Das änderte sich natürlich gewaltig, als durch die neue Erfindung der Preis eines Buches bald auf weniger als ein Zehntel des bisherigen herabsank. Die kurzsichtigen Mönche, welche die Kunst Gutenbergs besonders darum für eine Erfindung des Teufels erklärten, weil ihnen durch sie die Einnahmequelle verloren zu gehen drohte, zu der ihnen das Bücherabschreiben geworden war, erkannten noch nicht vollständig, welch anderer und schwererer Verlust der alles beherrschenden Kirche durch diese Erfindung und der mit derselben verbundenen Verallgemeinerung der Bildung erwachsen sollte. Freilich kam mit der Verbreitung der neuen Kunst erst eine höchst verdienstliche Culturarbeit, welche die Kirche Jahrhunderte hindurch in der Stille der Klosterzellen gepflegt hatte und für die sie entschieden Dank verdient, zu allgemeinerer Verwertung. Die Bildungsschätze des Alterthums, die durch die Mönche vor dem Untergange gerettet und sorgsam gehütet worden waren, die wertvollen Aufzeichnungen, die wir ihnen nicht nur über kirchliche, sondern auch über weltliche Geschichte verdanken, auch manche beachtungswerte dichterische Schöpfung, die in den Klostermauern entstanden war, konnten jetzt weiteren Kreisen erschlossen werden. Genug, alles was sie, vielfach in zierlicher Ausführung, zum Theil in bunten Farben oder in Gold und Silber, besonders in den prachtvollen Initialen, auf purpurnem Untergrunde mit Pinsel und Feder niedergelegt hatten, konnte durch die neue Erfindung vorläufig zwar nicht in gleich kunstreicher Ausstattung nach-

*) Konnten doch am Ende des 11. Jahrhunderts sogar sowol der Abt als die Mehrzahl der Mönche in dem vorher so rühmlich bekannten Kloster St. Gallen nicht schreiben.

gebildet, wol aber durch rasche und zahlreiche Vervielfältigung in weiteren Schichten der Bevölkerung verbreitet werden, und das Dichterwort:

Körper und Stimme leiht die Schrift dem stummen Gedanken,
Durch der Jahrhunderte Strom trägt ihn das redende Blatt,

lässt sich in Erweiterung seines Sinnes auch auf die durch den Druck erleichterte Verbreitung von Schriftwerken anwenden. Nunmehr konnten die Gedanken der erleuchtetsten Köpfe rascher in Umlauf gesetzt werden; denn das Bedürfnis, das Alphabet zu erlernen, war jetzt der gesammten Bevölkerung nahegelegt, und die noch frische Begeisterung für die neue Erfindung erleichterte das Erlernen desselben. Die bisher auf die Geistlichkeit beschränkte Bildung fing an, Gemeingut zu werden; die Finsternis, die auf den breiten Schichten der Bevölkerung lagerte, begann zu schwinden.

Und es ward Licht! (Et la lumière fut!)

wie die Inschrift auf dem Gutenbergdenkmale in Straßburg lautet. Auf den verschiedensten Gebieten des Lebens regte sich ein neuer, frischerer Geist, und die verschiedensten Verhältnisse und Missstände der Zeit, und nicht zum wenigsten die kirchlichen, wurden jetzt näher beleuchtet und lebhafter besprochen. Besonders fanden die wieder emporblühende Philosophie, die neu aufgekommene Naturwissenschaft und der sogenannte Humanismus, der, obwol aus dem Schoße der Kirche hervorgegangen, derselben bald zu einem ihrer gefährlichsten und gefürchtetsten Gegner erwuchs*), eine mächtige Verbündete in der Kunst Gutenbergs. Keine andere Erfindung hätte den Boden für das Gedeihen der Reformation, in der man nicht etwa eine ausschließlich kirchengeschichtliche Bewegung, sondern einen allgemeinen Umschwung im Geistesleben zu erblicken hat, als welchen sie auch Kaulbach in seinem großen Gemälde „Die Reformation“ auffasst, wirksamer vorbereiten können.

Wie die Einwirkung der Thaten Friedrichs des Großen auf unsere classische Literatur hervorzuheben ist, so ist auch den Schülern zum Bewusstsein zu bringen, und dies ist noch ungleich

*) Naiverweise findet man in verschiedenen Geschichtswerken Erasmus von Rotterdam theils als eine Stütze der alten, theils auch der protestantischen Kirche hingestellt. Besser hatte ihn sowol Leo X. als Luther erkannt, von denen der eine bemerkt: „Erasmus nobis plus nocuit iocando, quam Lutherus stomachando“, und der andere in einer seiner Tischreden sagt: „Er (Erasmus) lachet nur unser in seinem Herzen und ist ein größerer Bube und Spötter als Lucian. Darum wollet ihm feind sein, euch vor seinen Büchern hüten; denn er hält unsere ganze Theologie wie Demokrit für lauter Narrentheidung, lachet und spottet.“

wichtiger als jenes, wie viel diese Literatur und die Nachblüte derselben zu der geschichtlichen Entwicklung des deutschen Volkes beigetragen hat. Auch hier ist das Augenfälligste nicht das Wesentlichste. Dass die Lieder Arndts, Schenkendorfs, Körners, Rückerts und Uhlands, sowie die dramatischen Dichtungen Heinrich von Kleists mächtig dazu beigetragen haben, die nationale Begeisterung in den Freiheitskriegen zur hellen Flamme zu entfachen, dass die Worte Schillers:

> Nichtswürdig ist die Nation,
> Die nicht ihr Alles freudig setzt an ihre Ehre!

und:

> Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern,
> In keiner Noth uns trennen und Gefahr!

erst eine erhöhte Bedeutung gewannen und die Herzen der Zuhörer, von denen es manchen damals erst recht zum Bewusstsein kam, was wir alles an unseren großen Dichtern besitzen, mit zündender Gewalt erfassten, als seine Jungfrau von Orleans und sein Tell im Jahre 1870 über die deutschen Bühnen gingen, ist gewiss nicht zu unterschätzen, aber noch nicht das Wichtigste. Nicht allein da haben wir den Einfluss der deutschen Dichtung auf unsere nationale Entwicklung zu suchen, wo sie sich unmittelbar an das patriotische Gefühl wendet. Die Hauptsache ist, dass wir unsere großen Dichter und die, welche der deutschen Dichtung noch längere Zeit nach dem Tode der bedeutendsten unter ihnen eine ehrenvolle Stelle in der Weltliteratur gesichert haben, überhaupt besitzen. Als bereits jedes äußere Band zerrissen war, das einst die Deutschen zusammengehalten hatte, blieb das innere noch fest, das die Männer um sie geschlungen hatten, die sie als ihre Nationalerzieher betrachteten und deren Einflusse sie sich hingaben. Das Bewusstsein, solche Männer zu den ihrigen zu zählen, hatte sie gelehrt, sich als ein Culturvolk zu fühlen, das hinter keinem anderen zurückzustehen brauche, und die innere Einigung Deutschlands hatte sich vollzogen, bevor die äußere erfolgte. Diejenigen, welche einst in der damaligen Geistesrichtung des deutschen Volkes ein entschiedenes Hindernis für seine spätere politische Entwicklung erblickten, übersahen, dass das, was sie als die Hauptschwäche desselben betrachteten, gerade zugleich auch seine größte Stärke war. Denn hätte die culturelle Entwicklung Deutschlands so lange geruht wie seine politische, so wären die Erfolge von 1870/71 nicht denkbar gewesen. — Derartiges muss unsere Jugend einsehen lernen, wenn sie wirklich Gewinn aus der Geschichte ihres Volkes ziehen soll.

Die angeführten Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, wie sich ungefähr das Culturgeschichtliche mit dem Geschichtlichen verknüpfen lässt, und wie das rein Geschichtliche seine Wirkung auf die gesammte geschichtliche Entwicklung äußert. Inwieweit solche Stoffe zu vervielfältigen und weiter auszudehnen oder auch zu beschränken und zu vereinfachen sind, hängt natürlich von den Unterrichtsstufen, sowie der Zahl der Jahrescurse ab, die den einzelnen Schulen zu Gebote stehen. Jedenfalls lässt sich schon auf den Unterstufen mancherlei Culturgeschichtliches verwerten, wenn es mit der nöthigen Einfachheit behandelt wird. Selbstverständlich aber hat der Lehrer überall vorzugsweise entwickelnd zu verfahren, indem er, statt sich auf Darstellung und Schilderung zu beschränken, sich bemüht, dass der Schüler von selbst auf die Folgen der Culturzustände, sowie der äußeren Ereignisse kommt. Freilich lassen sich auch Darstellung und Schilderung nicht entbehren, da es gilt, dem Schüler genügenden Stoff für sein eigenes Nachdenken zuzuführen. Dabei hat sich die Auswahl sowol des Geschichtlichen als des Culturgeschichtlichen auf das Wesentliche zu beschränken. Worin aber besteht dies Wesentliche? Wesentlich für unseren Zweck ist blos das, was das lebendige Interesse der Jugend erweckt und wirklich bildenden Wert hat. In der Regel wird dies mit dem zusammenfallen, was auch für die Wissenschaft wertvoll ist; denn das, was eine tiefgreifende Wirkung auf die geschichtliche oder culturelle Entwicklung äußert, wird meistens auch einen dankbaren und fruchtbaren Stoff für den Unterricht bilden.

Nun gibt es aber auch mancherlei, sowol Geschichtliches als Culturgeschichtliches, das zwar für den Erwachsenen und besonders für den Fachmann von großem Interesse ist, aber durchaus nicht für die Jugend, weil sich ihr seine Bedeutung noch nicht klar machen lässt, und es darum ihre Theilnahme nicht erwecken kann. Sollen wir nun die Schüler mit Vorgängen und Zuständen bekannt machen, deren Grund sie auch bei geschickter Behandlung der Sache noch nicht recht zu erkennen und deren Folgen sie nicht zu fassen vermögen, blos weil der Stoff entschieden von Bedeutung für die Fachwissenschaft ist, wenn er auch diese Bedeutung keineswegs für die Erziehung besitzt? Man ist gewöhnlich sehr geneigt, dies zu thun, damit nur ja keine Lücke beim Unterrichte entstehe. Allein die von Diesterweg nach Pestalozzi's Vorgang für den Unterricht geforderte Lückenlosigkeit ist etwas ganz anderes als die äußerliche Lückenlosigkeit im Unterrichtsstoffe. Jene verlangen, dass der normale psychologische

Entwicklungsgang des Zöglings keine Unterbrechung erleide. Lassen wir uns aber in dem verfehlten Bestreben, „wissenschaftlich“ zu verfahren, zu der „erzwungenen und steifen Ordnungsfolge“ verleiten, vor der Pestalozzi warnt, indem wir vor allem den Stoff der behandelten Fachwissenschaft in systematischer Vollständigkeit einzuprägen suchen, so werden wir eben dadurch unfehlbar Lücken in die natürliche Entwicklung des Zöglings reißen und damit sowol der Erziehung wie der Fachwissenschaft einen schlimmen Dienst leisten. Erreichen wir es dagegen, den Schüler mit der Lust und Liebe zur Sache zu erfüllen, die für das ganze Leben nachhält, so dass er später immer wieder gern zur Beschäftigung mit der Geschichte zurückkehrt, so werden auch die angedeuteten Partien der Geschichte darum nicht wol für ihn verloren sein, wenn sie gleich aus dem erwähnten Grunde wenigstens nicht unmittelbar beim Unterrichte berührt worden sind. Anderseits aber hat die Erfahrung gezeigt, dass durch die verfrühte Behandlung irgend eines Gegenstandes dem Schüler das Interesse für denselben leicht auch für die spätere Zeit gründlich verleidet werden kann. Gar mancher weiß von seiner Schulzeit her ein Lied davon zu singen. Es wäre übel angebracht, so selbstverständliche und so wenig neue Dinge besonders hervorzuheben, wenn nicht die herrschende Unterrichtspraxis nur zu häufig förmlich dazu herausforderte, auf die einfachsten Grundsätze der Pädagogik zurückzukommen.

Ferner enthalten die geschichtlichen Überlieferungen zahlreiche Einzelheiten, die an sich von keinem oder nur geringem Belang sind und darum von den vornehmsten Historikern nicht berücksichtigt werden, die aber gerade die Jugend besonders anziehen. Müssen wir nun Derartiges auch unbedingt aus dem Geschichtsunterrichte ausschließen? Gewiss nicht; denn soweit es dem Ganzen Leben und Farbe verleiht, ist es durchaus nicht unwesentlich, sondern dient dem Hauptziele des Unterrichtes. Gerade durch die sorgfältige Berücksichtigung des Einzelnen erzielt, wie erwähnt, der epische Dichter nicht zum wenigsten seine volle Wirkung, und diesen haben wir uns, zumal für den ersten Geschichtsunterricht, mehr zum Muster zu nehmen als den pragmatischen Historiker, dessen Werke nicht für den Werdenden berechnet sind. Selbstverständlich ist ein besonnenes Maß in der Auswahl der Einzelheiten einzuhalten; denn diese dürfen den Schüler nicht verwirren und von der Hauptsache abziehen, sondern sollen ihm das Erfassen des Wesentlichen erleichtern.

Die eingehende Verwertung der Culturgeschichte aber ist uns besonders dadurch nahe gelegt, dass es das deutsche Volk unterlassen

hat, aus den Erfolgen seines letzten Krieges gegen Frankreich die Lehre zn ziehen, die es daraus hätte ziehen sollen. Früher war man sich lebhafter bei uns bewusst, wie viel die deutsche Bildung zu den deutschen Siegen beigetragen hat. Mit dem Schwinden des idealen Sinnes hat sich bei den meisten Deutschen dieses Bewusstsein mindestens stark abgeschwächt, soweit es nicht ganz verloren gegangen ist, und sie neigen dazu, in den deutschen Waffen nicht nur das Mittel, sondern die alleinige Ursache jener Erfolge zu sehen. Als Frankreich noch durch den frischen Schmerz über seine furchtbaren Niederlagen niedergebeugt war, gab General Faidherbe seinen Landsleuten einen Rath, der ihm nicht weniger zur Ehre gereicht, als der geschickte und tapfere Widerstand, den er vorher, wie selbst seine Kriegsfeinde anerkannten, den deutschen Waffen entgegengesetzt hatte. Nach Beendigung des Krieges legte er nämlich den Franzosen ans Herz, dass sie, wenn sie ihr früheres Ansehen unter den übrigen Nationen wiedererlangen wollten, vor allem an ihrer sittlichen und geistigen Wiedergeburt arbeiten und sich mit aller Kraft auf die Hebung von Kunst und Wissenschaft, ihres Schulwesens und ihres Culturlebens überhaupt werfen müssten, weil darauf die eigentliche Kraft einer Nation beruhe. Dieses Urtheil eines französischen Militärs ist tief beschämend für die vielen deutschen Civilisten, die gegenwärtig nach dem Vorbilde Frankreichs die nationale Größe vorzugsweise oder ausschließlich in dem sog. prestige militaire erblicken, die zwar sofort, wenn jenseits unserer Ost- oder Westgrenze eine Vermehrung der Truppen stattfindet, den Ruf erheben: „Das Vaterland ist in Gefahr!“ die aber kein Verständnis für die Gefahr besitzen, in der das Vaterland schwebt, wenn seine wichtigsten Culturinteressen auf das schwerste leiden, und kein Wort der Warnung vor dieser Gefahr haben. Ebenso wie Deutschland der Arbeit an seiner inneren Cultur bedurft hat, um seine jetzige Stellung unter den Nationen zu erringen, bedarf es auch der Fortsetzung dieser Arbeit, um sich in dieser Stellung zu behaupten. So unzweifelhaft es ist, dass ein Volk, das vor allem auf Wahrung edler Gesittung und Entwicklung seiner Cultur nach jeder Richtung hin bedacht ist, an und für sich der friedfertigste und harmloseste Nachbar für die umwohnenden Nationen ist, so natürlich es ist, dass gerade in ihm der furchtbarste Gegner für jede Nation erwächst, die seinen Frieden freventlich anzutasten wagt. da ein solches Volk mit der größten Daseinsberechtigung auch die größte Lebensfähigkeit verbindet. Die Geschichte bestätigt dies auf zahlreichen Blättern. Wie ferner ein Krieg mit schweren Verlusten,

von denen an Menschenleben ganz abgesehen, nicht nur für das unterliegende, sondern auch für das siegreiche Volk verbunden ist, wobei nicht selten der weitaus größere auf Seiten des letzteren ist, wenn nämlich die besiegte Nation einen moralischen Gewinn aus ihrer Niederlage zu ziehen versteht, und wie der Kampf um den kriegerischen Lorbeer nicht nur in den Herzen der Besiegten, sondern auch der Sieger den Stachel der Feindschaft zurückzulassen pflegt, so führt ein Wettstreit um die Palme für friedliche Verdienste zu ganz entgegengesetzten Ergebnissen. Setzen zwei gebildete Nationen ihre volle Kraft in dem Wettkampf darum ein, welche von ihnen sich das höhere Verdienst um die Förderung rein menschlicher Cultur zu erwerben vermag, so ist jeder von ihnen ein zwar unblutiger, aber darum nicht weniger ehrenvoller Sieg gewiss: bei der natürlichen Verschiedenheit der nationalen Eigenthümlichkeiten beider hat jede Gelegenheit, sich auf Gebieten auszuzeichnen, auf denen ihr die andere nicht völlig gleichzukommen im Stande ist. Eben darum können beide voneinander lernen und reichen Gewinn voneinander ziehen, und anstatt der Feindschaft erwächst dadurch gegenseitige Achtung aus einem solchen edlen Wettstreite, bei dem das nationale wie das kosmopolitische Princip in gleicher Weise zu Ehren kommt.

Aus all diesen Gründen verdient die culturhistorische Seite der Geschichte eine eingehendere Berücksichtigung. Dass durch diese der ganze Geschichtsunterricht an Vielseitigkeit, Leben und Fruchtbarkeit ungemein gewinnen muss, ist keine Frage.

Zur Majuskelfrage.

Von J. Gillhoff-Parchim.

Abseits vom eigentlichen orthographischen Hader steht die Streitfrage über die Berechtigung der Majuskel. Sie greift nicht so tief in das innere Leben der Sprache ein, wie etwa der Kampf um das Dehnungs-h, zieht darum aber auch andere, künstlerische Gesichtspunkte herbei, und wenn unsere Orthographiereformer von allen Seiten gegen den Würdenträger des Nomen appell. anrücken, so entnehmen sie ihre Waffen eigentlich mehr der Kunstgeschichte als der Sprachgeschichte. Das ist verzeihlich, denn die Glanzzeiten des großen Buchstabens sind vorüber; nur Cultur- und Literaturgeschichten erfreuen die Herzen ihrer Leser durch Proben seiner Farbenpracht, an der manch biederes Mönchlein unverdrossen malte, Stunde für Stunde, bis spät in der Nacht er sich ermüdet auf seinen Schragen warf. Die Zeiten sind vorüber, dafür aber hat der große Buchstabe sich durch Gebietserweiterung zu entschädigen gewusst, und es mag von Interesse sein, ihn in diesem Entwickelungsgange zu verfolgen, um so zu einem geschichtlich gegründeten Urtheil über seinen gegenwärtigen Wert zu gelangen.

Als die Inschriften in Stein gehauen wurden, war alle Schrift Majuskelschrift, Papyrus und Pergament erleichterten die Verkleinerung der Buchstaben; fast instinctiv ward die Majuskel jedoch am Anfange größerer Textabschnitte beibehalten, um die Übersicht zu erleichtern. Unciale und Minuskel trugen natürlich zur Vermehrung dieses Bedürfnisses bei. Daneben aber mochten die des Schreibens Beflissenen sich die Gelegenheit, die Kunst ihres Pinsels zu beweisen, nicht entgehen lassen: Beides, der praktische wie der künstlerische Gesichtspunkt, blieb maßgebend für Jahrhunderte. Vom Textabschnitt drang die Majuskel allmählich, nichts weniger als consequent, ins Innere. Zuerst ergriff sie die Eigennamen, bald folgte auch die Punktmajuskel. In lateinischer Sprache abgefasste Schriftstücke aus dem frühesten

Mittelalter zeigen dies schon, z. B. Proverb. Salom. und „Sächsische Geschichten“ Widukinds v. Corvey; auch die älteste deutsche Königsurkunde zeigt sie an diesen Stellen. In den folgenden Jahrhunderten griff ihr Gebrauch immer mehr um sich, von consequenter Anwendung ist selbstverständlich nicht die Rede. Groß geschriebene Adjectiven, Verben, Präpositionen, Nom. propr. und Nom. appell. laufen im 14. und 15. Jahrhundert wild durcheinander; oft erscheinen groß geschriebene Präpositionen neben klein geschriebenen Eigennamen, auch accentuirten Wörtern wird die Wolthat gespendet, selbst Zahlwörter zeigen die Majuskel. Mählich aber besannen sich ernstere Männer, dem Ding doch etwas System zu geben, und vom 16. Jahrh. an beschäftigen sich die Theoretiker mit der Angelegenheit. Der erste von ihnen ist Johann Kolross. Er unterscheidet zwei Arten von Majuskeln, die Versalbuchstaben und die Capitel- oder Hauptbuchstaben, letztere „im anfang eines buchs, Capitels oder brieffs“. Für den Gebrauch der erstern schreibt er in seinem 1529 erschienenen „Encheiridion“ vor: „Ersten solt du allweg dz erst wort eyner yegklichen sunderlichen reed mit einem versal buchstaben anheben. Wie du dann sämmlichs in allen schrifften vindest, das allweg nach dem Perhiodos von stund an ein versal buchstab stedt. In Summa, ein yegliche clausell sol mit einem versal buchstaben vnderscheydet werden. — Zu dem anderen solt du auch alle eygene namen allweg mit einem versal buchstaben anheben.“ Weiter soll man den Namen Gottes groß schreiben, „wiewol an üsserlichen ding Gott nit vyl gelägen. Wo aber Gott groß im hertzen ist, da bricht es auch herauß, vnd ob man schon nit wolt Gott, noch Herr, mit eytel versal buchstaben schreyben, solt man doch allweg den ersten buchstaben mit eim versal buchstaben schreyben.“ Kolross ist der einzige deutsche Majuskeltheoretiker des 16. Jahrh. Außerhalb Deutschlands, in Venedig, treffen wir 1566 in der interpungendi ratio des jüngeren Aldus schon dreierlei Punkte. In zusammenhängender Rede fordert sie den kleinen Buchstaben nach dem Punkt, kommt eine neue Erzählung, den großen, folgt aber ein ganz neues Beweisstück, wird außer Punkt und Majuskel noch Absatz gefordert: Hunc ea, quae sequantur, non solum unico puncto, et littera majuscula, sed etiam aliquo intervallo, sejungenda sunt. An eine derart scharfe Scheidung dachte man aber in deutschen Drucken gar nicht. Die Theoretiker des 17. Jahrh. gehen nur wenig über Kolross hinaus, so Sattler „Teutsche Orthographey Vnd Phraseologey“, der sich genau in denselben Schranken hält, aber einen höchst interessanten Aufschluss über die Urheber des Majuskelunwesens beibringt: „Als

ich etliche alte erfahrne vnnd geübte Schrifftsetzer, warumben solches beschehn, befragt, sagten sie mir, es seye der Teutschen Sprach eine Zierd, und könne es der einfeltige desto besser verstehen. Dahero seye es auch also zuhalten bey den Trückeryen auffkommen." Auch Chr. Gueintz (1641) geht, obgleich über 100 Jahre zwischen ihm und Kolross liegen, nur wenig über diesen hinaus; er beklagt schon das Überwuchern der Majuskel in den „ietzigen Büchern, so am tag kommen". Weiter geht schon Samuel Butschky: „Waß die großen Buchstaben betrifft, darmit schreibet man die Nahmen und titel, so Gott zu gehören, die Tauff- und Zunahmen, die Nahmen der Länder, Städte, der Künste, Bücher, der Sonn- und Festtage, die Nahmen der zahm- und wilden Tiehre, und alle Wörter, die auff einen punkt folgen, oder sonst was merklichs bedeuten", gerade mit dieser letzten Bemerkung der subjectiven Willkür Thür und Thor öffnend. So macht denn auch schon Schottel 1651 in seiner „Teutschen Sprach Kunst" die beachtenswerte Anmerkung: „Es befindt sich, daß die Trükkere fast alle selbständige Nennwörter pflegen mit einem großen Buchstab am Anfange zusezzen." Der erste deutsche Grammatiker, der ausdrücklich allen Substantiven unterschiedslos den großen Buchstaben zuerkannte, war J. Girbert, der 1653 den Canon aufstellte: „Mit Versal vnd großen Buchstaben werden geschrieben 1. alle Substantiva." In seine Fußtapfen trat Bödiker 1690 mit Aufstellung der Regel: „Alle Substantiva und was an deren statt gebrauchet wird, müssen mit einem grossen Buchstaben geschrieben werden", während andere nicht so weit gehen wollten, so der Schulrath Bellin zu Wismar und Caspar Stieler 1690, der seine Regeln mit dem Vermerk einleitet, dass „durch der Drucker allzugroße Freyheit fast alle selbständigen Nennwörter mit einem großen Buchstaben angefangen werden, welches aber nicht sein solte".

Zweierlei ergibt sich: 1. dass die Anwendung der Majuskel auf alle Substantiva zum Durchbruch kommt und in sich selbst einen gewissen Abschluss erlangt; 2. — und das ist wol zu bemerken — dass die Theoretiker durch den Gebrauch, d. i. vor allem durch die „Trükkere" zu immer größern Zugeständnissen sich gedrungen fühlen. Das 17. Jahrh. hatte dem großen Buchstaben ein Gebiet erschlossen, wie es weiter wesentlich nicht geschehen konnte. Aufgabe des 18. Jahrh. war es nun, das Werk seines Vorgängers zu bestätigen, in seinen einzelnen Theilen auszuführen und zu begründen. Dieser Aufgabe dient in der ersten Hälfte des Jahrhunderts H. Freyer, Inspector des Pädagogiums zu Halle, in der zweiten namentlich Gott-

sched und Adelung, während Klopstock's Vorschläge (1779) wenig Anklang finden. Angesichts seiner einschneidenden Neuerungen auf dem Gebiete der Schrift muss die von ihm beliebte Beibehaltung des großen Buchstabens auffallen. Er bemerkt hierzu: „Fileicht het ich di grossen Buchstaben nicht beibehalten sollen. Es ist dis einer fon dänen Punkten, bei welchen ich one Weiteres der Merheit der Stimmen folgen wärde“ und weiter: „Di grossen Buchstaben sind nur für daſ Auge. Da si dem Ore wenigstenſ nichz ferderben, so darf man si, wi mir eſ forkömt, beibehalten.“ Gottsched schreibt für Verwendung des großen Buchstabens, „wodurch unsere Sprache einen so merklichen Vorzug der Grundrichtigkeit vor andern erhält“, Einzelheiten nicht vor, sondern begnügt sich mit allgemeinen Normen, anders Adelung (1781), der sich außerordentlich weitläufig über diesen Punkt auslässt. Nachdem er u. a. kurz die Verwendung der Majuskel für die Interpunktion erörtert hat, verlangt er auch Großschreibung für die zu Substantiven erhobenen Wörter, um sie „in ihrer neuen Würde dem Auge sogleich kenntlich zu machen“, für das in Apposition stehende oder überhaupt substantivische Gestalt tragende Adjectiv, für das nach Weise der Adverbien verwendete Substantiv, den substantivirten Infinitiv, das Zahlwort „ein“ u. a. m. — Im 19. Jahrh. wandeln Heyse und Becker in großer Ausführlichkeit auf denselben Pfaden, wenn auch der erstere 1838 schon die Notiz macht, dass „in unsern Tagen sich mehrere gewichtige Stimmen gegen diesen Gebrauch erhoben haben, das häufige Vorkommen großer Anfangsbuchstaben der kalligraphischen und typographischen Schönheit nachtheilig sei und ihr Nutzen sich nur in seltenen Fällen zeige“. Im einzelnen fordert er Majuskel für subst. Infinitive, Pronomen oder andere Titelwörter, für Adjective, die von Eigennamen abgeleitet werden und für das Zahlwort „ein“ in zweideutigen Fällen. Während er seine Theorie außerordentlich genau darlegt, fasst sich Becker 1839 kürzer; er fordert Majuskel für die unbestimmten Pron., Subst., Infin., Adjekt. und Numeralia, sowie für die sich auf eine andere Person beziehenden Titel und Pronomen, die Minuskel dagegen durchgängig in den Fällen, wo Substantive als Bestimmungswörter, Adverbien, Conjunctionen oder Afterpräpositionen gebraucht werden. Damit schließen wir die Übersicht. Genaueres s. in „Zwei Abhandlungen“ von Dr. August Hagemann; Berlin, Mrose, denen wir meistens gefolgt sind. Die jüngsten Erscheinungen, die preußischen „Regeln und Wörterverzeichnisse“, nebst ihrem Anhange und ihren Varianten, sind bekannt und können einer gesonderten Betrachtung füglich entbehren. Blicken wir noch

einmal kurz zurück, so sehen wir, dass das 18. und 19. Jahrh. das im 17. begonnene Werk durch Begründung und Ausbau der Einzelfälle fortführten, ohne sich jedoch auf Kritik viel einzulassen. Die orthographischen Reformversuche sind fast ausnahmslos neuern Datums. Weiter ergibt sich, dass niemals und zu keiner Zeit die Ansichten der Theoretiker übereinstimmten, theils, weil sie sich von der natürlich noch größere Verschiedenheiten aufweisenden Praxis leiten ließen, theils lag der Grund in der Sache selbst, wie wir sogleich sehen werden.

Wollen wir im Folgenden die herrschende Majuskeltheorie einer kurzen Kritik unterziehen, so haben wir unser Auge vor allem darauf zu lenken, ob die Anwendung der Majuskel für das beanspruchte Gebiet consequent vor sich geht oder doch consequenter Durchführung fähig ist. Trägt sie diese Fähigkeit in sich, dürfen wir uns nicht verhehlen, dass die Theorie dadurch ungemein an Halt gewinnt. Von vornherein müssen wir aber erklären, dass ihr diese Fähigkeit im höchsten Grade mangelt, und eben aus diesem Grunde gehen auch die Grammatiker so weit auseinander. Wäre eine reine Durchführung möglich, so hätte die Theorie sie längst fertig gebracht; sie herrscht aber auch jetzt noch nicht, obgleich wir uns nach Erlass der officiellen Reform so gern das Gegentheil träumen lassen möchten. Gewiss ist die Aufstellung der §§ 21 und 22 für die Schule nicht ohne Wert, ein wenig ist ja auch aufgeräumt worden. Wie zerfahren aber das ganze Majuskelwesen ist, des zum Beweise sollen einige Punkte herausgegriffen werden.

Wie soll es z. B. gehalten werden mit den von Eigennamen gebildeten Adjectiven? Die „Regeln etc." stehen in diesem Gebiet ziemlich auf Heyse's Standpunkt, ausgenommen nur die von ihnen mit Minuskel geforderte Schreibung der von Personennamen abgeleiteten Adjective genereller Bedeutung. Aber wird den Länder- und Völkernamen dasselbe Vorrecht zugestanden, wie den Personennamen, was haben sie denn verbrochen, dass sie es in adjectivischer Form wieder einbüßen müssen? Wird ihnen in substantivischer Form die Majuskel zuerkannt, so können sie dieselbe gleich jenen auch in andern Formen beanspruchen. Die Maßregel hätte nur Sinn, würden die Substantive genereller Bedeutung ebenfalls klein geschrieben. Ebenso ist unerfindlich, weshalb wir schreiben sollen: „die hallische Bibel", aber: „die Kieler Bucht". Im ersten Fall ist der Ursprung substantivischer, aber Form und Function adjectivischer Art. Beide Formen haben, wenn es sich um den Begriff handeln soll, dieselbe Function und beide sind von Nom. propr. gebildet. Das Bewusstsein, dass „Kieler" ein

localer Gen. Plur. sei, ist längst erloschen; der Process der Adjectivirung lässt sich durch die Majuskel nicht aufhalten. Und welches ist der Grund, dass diese oder jene Ableitung nun gerade mittels „isch“ oder „er“ gebildet wurde? Wahrscheinlich leitete doch die Rücksicht auf den Wolklang den Gebrauch. Schließlich muss noch der Umstand hervorgehoben werden, dass das Substantiv, sobald es in seinem Casus — hier also im Genitiv — auftritt, aufhört, nur die Bezeichnung eines Dinges zu sein, vielmehr dann die Art eines Dinges angebend in ähnlicher Weise wie das Adjectiv fungirt. Ziehen wir also die letzte Consequenz, so müssen wir neben „eine männliche Rede“ „eines mannes Rede“ fordern. Wer macht nun Opposition gegen die Regel? Ist's nicht die Regel selbst? — Noch mehr schwankt der Gebrauch und ebenso unhaltbar ist die Theorie in der Verwendung der Hauptwörter in präpositionaler, numeraler und besonders adverbialer Bedeutung. Klein schreiben wir allgemein „falls“ in conjunctiver, „diesseits, zufolge, kraft, mittels, angesichts etc.“ in präpositionaler Bedeutung, weil Wort- und Satzverhältniswörter dem Princip gemäß klein geschrieben werden. Aber auf welches logische Recht gründet sich diese Schreibung? Es stehen begrifflich vollständig parallel: falls er es thut: im Falle er es thut; angesichts der Feinde: im Angesicht der Feinde; seitens der Behörde: von Seiten der Behörde; mittels scharfer Drohung: durch das Mittel scharfer Drohung; jenseits des Flusses: auf jener Seite des Flusses. Es ergibt sich also, dass, analog der Function des Genitivs, in der Mehrzahl dieser Fälle der Dativ nur zur Bezeichnung präpositionaler Beziehungen dient, er müsste also, wie jener, klein geschrieben werden.

Vollends verzwickt wird die Geschichte beim Substantiv in adverbialer Bedeutung, und selbst Liebhaber der Majuskel geben zu, dass hier die Regel nicht durchzuführen sei. Für „anfangs, flugs, theils, einestheilt, beizeiten, morgens, nachts etc.“ wird Minuskel verlangt, anderseits wird gefordert: „des Nachts um halber zwölf; da kam des Wegs eine Christenschar; er kam im Fluge; der Tod kommt uns gleicher Weis'; im Anfang schuf Gott Himmel und Erde“, obgleich wir hier wie dort rein adverbielle Bestimmungen haben. „Im Gegentheil, in der That, in Wahrheit“ sind weiter nichts als Adverbien, deren Charakter gar nicht schärfer ausgeprägt werden kann, denn die von den Vertheidigern als unfehlbar gepriesene Probe — Zusatz eines Adjectivs — beweist hier das Gegentheil von dem, was sie beweisen soll, trotzdem wird ihnen der substantivische Orden verliehen. Man constatirt durch Satzung der Majuskel einen gar nicht vorhan-

denen Unterschied zwischen „am glänzendsten" und „auf das Glänzendste", obgleich es dasselbe Adverb im Superlativ ist und in beiden der Artikel steckt. Es ist dieselbe Inconsequenz, wie bei den Zeitbestimmungen: des Morgens in dem Thaue die Maidlein grasen gahn: abends, wenn ich schlafen geh'; des Morgens in der Frühe: früh morgens, wenn die Hähne kräh'n, es ist begrifflich ganz dasselbe. „Theils, einestheils" sollen klein geschrieben werden, „zum Theil genügend" groß, „im ganzen genügend" wiederum klein, da jenes der Form nach Hauptwort bleibe und den Zusatz eines Adjectivs in organischer Verbindung ertrage, aber die Verbindung ist längst formelhaft erstarrt.

So führt die Regel nur zu Haarspaltereien und genügt trotzdem nicht. Es stehen einander gegenüber: „sein Streben war immer auf das Höchste gerichtet" und: „ich war auf das höchste überrascht". Auf Sein oder Nichtsein des Artikels, auf den sonst außerordentlich viel Gewicht gelegt wird, kann man sich hier nicht berufen, in beiden Fällen ist er gleich deutlich ausgeprägt, in beiden Fällen ist außerdem die Aussage nach dem Superlative hin dirigirt; so bleibt es den Kindern überlassen, ob ein glücklicher Instinct sie leitet, im ersten Fall an etwas gegenständlich Hohes zu denken. Überhaupt zeigen die letzten Beispiele, wohin die Tendenz führt, dem Artikel die Kraft einzuräumen, dass er die Majuskel hervorrufe. Das zeigen auch besonders die Fälle, in denen Adjective die Gestalt eines Substantivs erhalten, aber adverbiell verwendet werden: „aufs beste, mit dem frühesten, aufs neue etc." Gegen Majuskel sind der adjectivische Ursprung und die adverbiale Bedeutung, für Majuskel dagegen die substantivische Form. So muss man sich einfach mit dem Satze begnügen: Majorität entscheidet. — Ziehen wir zum Schluss noch kurz die idiomatischen Ausdrücke heran, in denen durch Verbindung eines Substantivs mit einem Verbum ein einfacher Begriff ausgedrückt wird. Becker empfiehlt theils Minuskel, theils Majuskel, Heyse meistens Majuskel, Adelung Minuskel und jeder außerdem natürlich Annahme seiner Gründe. Es lässt sich zunächst sagen, dass Minuskel gerechtfertigt ist, wenn beide Theile derart zusammengewachsen sind, dass die Conjugation für die Wortstellung einflusslos bleibt, diese also eine durchaus feste geworden ist, z. B. rathschlagen, hohnlächeln, lobpreisen etc. Andere aber sind minder zusammengeschmolzen, und da beginnt eben die Schwierigkeit, denn der Gebrauch ist ein sehr wandelbarer Gebieter. So verändern ihre Stellung und sollen mit Minuskel geschrieben werden: zu statten kommen, überhandnehmen, haushalten, theilnehmen u. a. Sie bilden eben ein loseres Gefüge,

sind deswegen aber auch in Parallele zu stellen mit andern, die man ganz selbstverständlich groß schreibt. So sollen wir neben „zu statten kommen“ schreiben: „zu Ehren kommen“. Ein Grund ist nicht ersichtlich, denn hier wie dort ist die Formel gewissermaßen gefestigt, zu beiden lässt sich eine, die Infinitivbedeutung modificirende Beifügung setzen und kaum mit dem Unterschiede, dass sie dort graduell, hier generell wirke: sehr zu statten kommen — zu hohen Ehren kommen. Schließlich aber ist zu sagen, dass logisch gefasst kein Unterschied ist zwischen: in stand setzen, in Achtung setzen; achtgeben: Achtung geben; haushalten: Bank halten; theilnehmen: Antheil nehmen; danksagen: seinen Dank sagen; zustande bringen: ans Ende bringen etc. — Vorstehendes möchte genügen, um zu zeigen, dass sich überhaupt keine Grenzen ziehen lassen. Ist das aber der Fall, so ist die beste Stütze der Majuskel gefallen.

Werfen wir nun noch einen Blick auf die Berechtigung des Satzes: Alle Substantiva sind groß zu schreiben. Warum? Adelung bemerkt hierzu: Hierin hat die deutsche Orthographie vor allen bekannten Sprachen etwas voraus, indem sie auf die übereinstimmigste Art alles, was ein Substantiv ist und als solches gebraucht wird, mit einem großen Anfangsbuchstaben bezeichnet.“ Aber es ist ein „Vorzug“, um den uns kein Volk beneidet, und eine „Zierd der teutschen Sprach“ darin zu erblicken, bedarf es jetzt einer ganz eigenartigen Beschaffenheit der Netzhaut. Weiter wendet man ein: „sie erleichtern das Lesen, insofern sie dem Lesenden die nöthigen Ruhepunkte für das Auge geben“, ein Vortheil, den gerade ein soviel lesendes Volk, wie das deutsche, hoch anschlagen müsse. Als ob nicht auch andere Völker viel lesen! und dennoch fühlen sie nicht das Bedürfnis nach solchen Ruhepunkten. Warum soll auch gerade das deutsche Volk für die Länge einer Zeile immer mehrere Ruhepunkte nöthig haben? Wollten wir bei jeder Majuskel „ruhen“, so kämen wir auch wenig von der Stelle. Dieser Einwand hat nur etwas für sich im Gegensatz zur reinen Majuskelschrift, aber wer fordert denn die? Namentlich, um die Abgrenzung zweier Gedanken bei Beginn eines neuen Satzes schärfer hervorzuheben, leistet der große Buchstabe gute Dienste. Das beruht aber hauptsächlich auf einem großen Mangel unsers Interpunctionssystems, welches sich gerade zum Anzeiger der größten Pause des am wenigsten in die Augen fallenden Zeichens bedient. Aber die Vortheile, welche die Punktmajuskel und die des Nom. propr. mit sich brachte, sind durch Anwendung derselben in dem jetzigen Umfange wieder verloren gegangen. Sie jetzt noch als „wol-

thuende Ruhepunkte", oder gar als „architektonische Pfosten" hinzustellen, ist einfach geschmacklos, umsomehr, da unsere Majuskelformen aus der Zopfzeit stammen, mit den kleinen Buchstaben also nichts gemein haben. Man vergleiche nur die Großbuchstaben der lateinischen Schrift in ihrer monumentalen Einfachheit mit den verdrehten Formen der deutschen Großbuchstaben. — Der Hauptgrund aber ist folgender: Die Substantiva sind die Träger des materiellen Inhalts der Rede und verdienen deswegen besondere Auszeichnung. Behauptung wie Begründung ist gleich seltsam. Das Verbum hat ebenso hohe Bedeutung wie das Substantiv, auch trifft die Behauptung nur bei einem Theil der mit Majuskel gezierten Wörter zu. Überdies berührt es seltsam, dass alle andern Redetheile nicht an sinnlich wahrnehmbaren Zeichen, sondern aus den ihnen eigenthümlichen Functionen erkannt werden können und gerade die Dingwörter an einer aufgeklebten Etikette herausgefunden werden müssen.

Schließlich aber kann es nicht oft genug betont werden: Wir haben keine Begriffsschrift, sondern eine Lautschrift, die es also rein mit Bezeichnung der Laute, nicht aber mit Unterscheidung der Begriffe zu thun hat. Das ist der erste Grundsatz unserer Schreibung, und er stößt das ganze Majuskelunwesen über den Haufen, denn es ist nichts als ein systematisirter Ansatz zur Begriffsschrift. Daneben muss uns die Rücksicht auf die Schule leiten. Ein Majuskelverehrer nennt die Großbuchstaben „eine gewisse elementare Denkübung, welche gleich auf der untersten Stufe dem Unterricht eine Richtung auf das grammatische Verständnis gibt". Nichts ist thörichter als das, und Wackernagel nennt solcher Behauptung gegenüber die großen Buchstaben „eine Eselsbrücke, um ohne alles Nachdenken die Substantive herauszufinden". Die Volksschule hat Besseres zu thun, als derartige „Denkübungen" anzustellen. Dazu macht gerade dieser Punkt der Rechtschreibung in der Schule so entsetzliche Mühe, denn die Kinder sind nicht im Stande, die feinen Unterschiede zu fassen. Sind doch genug Gebildete da, die mit den Schülern Fehler um die Wette machen. Man präparire nur ein Dictat, und der geriebenste Orthograph macht Schnitzer in unendlicher Fülle. Die beliebtesten Schriftsteller bleiben sich nicht einmal in demselben Werke getreu. Dazu kommt das Gefühl: es ist unnöthige und unnütze Mühe; unnöthig ist sie, — das haben wir zur Genüge gesehen; unnütz ist sie, — denn es trägt zur Bildung des Intellects nichts aus. In Wahrheit hat keine Nation der Majuskel solche Souveränitätsrechte eingeräumt wie unsere. Nur wir sind unser Lebenlang einer äußern Nöthigung

bedürftig, damit wir nicht etwa ein Dingwort mit einem Zeitwort verwechseln.

Was wollen wir nun? Grimm ging zu weit, wenn er sogar nach Absätzen den kleinen Buchstaben einzuführen suchte; auch auf Schleicher's Standpunkt können wir uns nicht stellen, weil er es dem Belieben des Einzelnen anheimstellen will, welche Worte durch Majuskel auszuzeichnen er für gut befindet. Im Interesse der Einheit und der Schule können wir die Regel nicht entbehren, wollen aber zurückkehren zu dem alten Brauch und sie beibehalten:

I. nach Absätzen, ingleichen nach einem Punkte;

II. bei Eigennamen.

Aus Grimm's Vorrede zur Grammatik möge ein kurzes Wort über die Berechtigung des großen Buchstabens den Schluss bilden: „man braucht nur dem ursprung einer so pedantischen schreiberei nachzugehen, um sie zu verurtheilen, sie kam auf, als über sprachgeschichte und grammatik gerade die verworrensten begriffe herrschten.“

Einige Bemerkungen über die zweite Prüfung der Volksschullehrer in Preußen.

Wer die Spalten der Schulzeitungen in den letzten Jahren aufmerksam durchmustert hat, dem dürfte die Thatsache nicht entgangen sein, dass die Ergebnisse der zweiten Prüfung an vielen Seminarorten recht ungünstig waren. Einen hervorragend hohen Procentsatz Nichtbestandener stellen zur Zeit die katholischen Seminare des Ostens. Übrigens hatten auch andere Seminare theilweise recht schlechte Resultate bei den zweiten Prüfungen aufzuweisen. So fielen in Köpenick bei Berlin im Jahre 1883 von 68 Lehrern 34 durch, also $50^0/_0$; im Jahre 1884 fielen 25 von 70 durch, also $35^5/_7\,^0/_0$. Noch ein anderer märkischer Seminarort, wenn ich nicht irre Kyritz, prunkte in jener Zeit mit ähnlichen Verhältniszahlen. — Die natürlichste Erklärung für diese bedauernswerten Thatsachen liegt wol in dem durch die kärglichen Besoldungsverhältnisse der meisten Volksschullehrer hervorgerufenen geringeren Andrang zum Lehrerberuf, welcher die Seminare zwingt, Schülern ihre Pforten zu öffnen, die nachher nicht im Stande sind, die zweite Prüfung zu bestehen. Das Mittel, bessere Ergebnisse bei den fraglichen Prüfungen zu erlangen, ist demnach ein sehr einfaches; es heißt: Erhöhung der vielfach kümmerlichen Volksschullehrergehälter, damit den Seminaren bessere Schülerkräfte zuströmen.

Es soll nun nicht bestritten werden, dass hierdurch immer nur eine Quelle, in welcher die ungünstigen Prüfungsergebnisse ihren Ursprung haben, verstopft würde. Denn dass auch andere, mehr äußerliche Gründe für das schlechte Bestehen des Examens vorhanden sind und bleiben werden, wer wollte das bezweifeln! Freilich sind diese Gründe, mangelhafte Vorbereitung, zu frühe Verheiratung einzelner, auch wol häufiger Wirtshausbesuch, immer nur in Ausnahmefällen zu-

treffend, werden aber von den Gegnern des Lehrerstandes meist herangezogen, um den Volksschullehrern in der öffentlichen Meinung zu schaden.

Ein weiterer, noch viel zu wenig beachteter Grund für den angegebenen Missstand ist die Art, wie das Examen von den Prüfungscommissionen vielfach abgehalten wird. Obwol schon im Jahre 1884 eine Verfügung des Cultusministers von Gossler erschien, welche bestimmt war, der zweiten Prüfung den Charakter einer sogenannten Wiederholungsprüfung zu nehmen und sie in der Hauptsache zu einer methodischen stempelte, so fehlt gewiss noch viel, ehe sie allerorten — man lese nur die Nachrichten über die diesjährige Prüfung in Ortelsburg — als solche betrachtet und aufgefasst wird. Es sind also Gründe, für die man die jungen Lehrer durchaus nicht verantwortlich machen kann. Da sie aber die allein Leidenden sind, so sollte man umsomehr Bedacht nehmen, mit alten, verknöcherten Grundsätzen zu brechen und neue Formen an ihre Stelle zu setzen. — Im folgenden sollen einige der alten Formen — natürlich nicht erschöpfend, sondern nur andeutungsweise — beleuchtet werden. Vielleicht bekommt der eine oder der andere der Herren Examinatoren den Aufsatz in die Hand und sieht sich zu einer Änderung oder Prüfung seines Verfahrens veranlasst; damit wäre der Zweck dieser Zeilen erreicht.

Ein viel gebrauchtes Schlagwort ist heute: Die Schule muss umkehren; der Geist wird erfüllt mit allen nur möglichen Kenntnissen, und die körperliche Ausbildung findet zu wenig Berücksichtigung. Ist an dieser Behauptung etwas wahr, und kein Verständiger und aufrichtiger Jugendfreund wird dies so ganz in Abrede stellen wollen; da selbst liberale Schulmänner, die weit über dem Verdacht erhaben sind, die Volksbildung vermindern zu wollen, wie Dr. Dittes, einer bedeutend geringeren Schulstundenmenge, als heute Brauch ist, zugeneigt sind, so müsste man auch dahin kommen, die Anforderungen, welche man bei der zweiten Prüfung inbezug auf das positive Wissen an den jungen Lehrer stellt, herabzumindern. Ich meine das positive Wissen in dem ganzen Umfange, wie es im Seminar gelehrt worden ist, umsomehr, als sich bei gewissenhafter Sichtung der Stoffpläne gewiss manches Veraltete und Überflüssige finden würde Man kann von dem jungen Lehrer, der täglich fünf bis sechs Stunden anstrengenden, aufreibenden Schulunterricht gibt, und der sich zu diesen Stunden nur einigermaßen gewissenhaft vorbereitet, nicht verlangen, dass er noch besondere Zeit aufwende, um die Schlussfolge

festzuhalten, die vom Seminardirector für den Beweis angewandt wurde, dass man die Wahrheit der biblischen Angaben nicht durch in Erfüllung gegangene Weissagungen, durch die Wunder des Heilandes u. s. w. verstandesgemäß erhärten könne, weil ja alle diese Thatsachen aus der Bibel entnommen seien, also für den Ungläubigen keinen Wert haben, sondern nur durch den lebendigen Glauben an Christus als den Sohn Gottes. Nun folgte unter Voraussetzung des erwähnten Herzenszustandes ein ausführlicher Beweis.

War nun dieser Beweis ein schlagender?! Ich meine nein. In jenen Herzenszustand gelangen wir durch die Mittheilungen der Eltern, Lehrer u. s. w., oder durch eigenes Forschen, nicht durch etwas Plötzliches, Überirdisches. Das Angeführte beruht aber auch wieder — direct oder indirect — auf der heiligen Schrift. Nur wenn man das starre Luthersche Bekenntnis: „Ich glaube, dass ich nicht aus eigener Vernunft u. s. w." in seinem vollen Umfange gelten lässt, hätte der gedachte Beweis etwas für sich. Es hat niemals Segen, nach Art der alten Scholastiker an göttlichen Dingen soviel herumzurathen.

Überflüssig sind auch Fragen nach dem Namen der Tochter Basedows und wer ihr Unterricht gab, Kenntnis des Wortlauts der vielen Proportionsgesetze, wie man die Geschwindigkeit des Lichts aus der Bewegung der Jupitermonde ermittelte u. a. Nicht nur aber in der Wahl der Themata, sondern besonders darin, wie man den zu Prüfenden nicht ausreden lässt und ihn zwingt, auf die Schlagworte des Examinators einzugehen, werden Fehler gemacht, die für den betreffenden jungen Lehrer ebenso, wenn nicht schwerer ins Gewicht fallen, als sein Fehler, sich nicht in richtiger Weise vorbereitet zu haben. Auf beiden Seiten geschehen, gewiss meist ohne böse Absicht oder Missgunst, Irrthümer; aber für den Examinanden rechnen alle doppelt.

Von Eingeweihten hört man häufiger die Meinung aussprechen, dass jedes Examen mehr oder weniger Glückssache sei; der Zufall spiele eine nicht geringe Rolle, was sich an erlebten Beispielen Hunderter von Candidaten beweisen ließe. Hebt sich die Wirkung von Glück und Unglück nun wirklich gegenseitig auf? Ich möchte diese Thatsache bestreiten; das Glück ist bei vielen ein seltener Gast, und Sonntagskinder sind wir nicht alle. Es müssten darum mehr als bisher Einrichtungen getroffen werden, welche es verhindern, dass die Prüfung theilweise zu einem Glücksspiel heruntersinkt. So halte ich es für vollständig falsch, wenn in der

schriftlichen Prüfung für jedes Fach nur ein Thema gegeben wird. Man wähle drei oder vier und überlasse es dem Examinanden, welches er zu bearbeiten wünscht. Für die Geschichte könnte man z. B. je eine Aufgabe aus der alten, mittleren, neueren Geschichte und noch eine speciell aus der Culturgeschichte stellen. Bei solcher Liberalität würden einmal die unerlaubten Hilfsmittel, die — es hilft hier kein Vertuschen! — doch vielfach im Schwange sind, fast gänzlich verschwinden; zum andern würde der Examinator aus der Wahl des Examinanden annähernd richtig erfahren, welche Gebiete der Geschichte der letztere weniger gut beherrscht, und könnte nun mit der Wahrscheinlichkeit größeren Erfolges, um ein objectives Urtheil über die Leistungen des Examinanden zu erhalten, in die mündliche Prüfung eintreten. Denn das ist doch der Hauptzweck jeder Prüfung: gerecht wägen. Die Gerechtigkeit ist die Göttin, welche in jedem Prüfungssaal thronen sollte, und neben ihr — die Milde.

Dass Prüflinge, welche das schriftliche Examen vorzüglich bestehen, von dem mündlichen entbunden werden, halte ich für wenig gerechtfertigt. Wie jemand, der in der schriftlichen Prüfung nur mittelmäßig arbeitete, durch die mündliche beweisen kann, dass er doch genügend vorbereitet ist, so kann auch umgekehrt der in der schriftlichen Prüfung vom Glück besonders Begünstigte durch die mündliche eine wol angebrachte Correctur erfahren. Was will man denn auch z. B. einem Examinanden in der Naturkunde für ein Prädicat geben, wenn derselbe weder schriftlich noch mündlich — in allen Fächern wird ja nicht schriftlich geprüft — in derselben examinirt wurde?

Inbezug auf die Themen für die schriftliche Prüfung sei nur erwähnt, dass die Anfertigung von Katechesen wol kaum Berechtigung hat. Ein Stoff, wie z. B. „Der verlorene Sohn", kann in 3 Stunden, der meist üblichen Zeit, nicht vollständig, sondern nur andeutungsweise in Frage und Antwort ausgearbeitet und in Reinschrift gebracht werden; damit verliert er aber den wesentlichsten Charakter der Katechese und verleitet den Examinanden leicht zu flüchtigem Arbeiten. Außerdem muss aber derselbe seine Fertigkeit im Lehrgeschick durch eine besondere Lehrprobe erhärten. Es würde also hier ein allgemein religiös methodisches Thema gewiss besser am Platze sein.

Ich erwähnte oben die Gerechtigkeit und die Milde, welche jede Prüfung durchwehen sollten. Bei Internatszöglingen, welche die zweite Prüfung an dem Seminar ablegen, dem sie ihre Ausbildung verdanken,

fällt auch Gunst und Ungunst ins Gewicht. Es ist das so menschlich. Nirgends gedeiht die Gunst und auf der andern Seite die Heuchelei besser als auf dem üppigen Boden des Internats. Das Internat mit seiner auch das unschuldigste Vergnügen streng-kleinlich bannenden Hausordnung ist der Ort, wo man den Zögling nicht nur nach dem, was er weiß und leistet und nach seiner wahren Sittlichkeit, beurtheilt, sondern nach der vorgesteckten Maske, die man nicht zu durchschauen vermag, weil man sie nicht als solche erkennt. — Es heißt: Große Ereignisse werfen ihre Schatten voraus. Hier gilt das Entgegengesetzte: Manche kleinen Vorfälle aus dem Internatsleben — oft nur übermüthige Jugendstreiche, Äußerungen eines plötzlich entfesselten Kraftgefühls — werfen ihre Schatten in die zweite Prüfung.

Hierbei möchte der Verfasser gleich die Bitte an die Betheiligten richten, vorsichtig bei Feststellung der allgemeinen Censuren zu sein. Einer seiner Freunde erhielt neben dem allgemeinen Zeugnis für Betragen noch die folgende Bemerkung: „Sein Wesen ermangelt noch gänzlich des sittlichen Haltes.“ Die Aufnahme bei seinem geistlichen Schulinspector war daraufhin keine warme; auch später hatte er noch öfter Ungelegenheiten der Bemerkung wegen. Er nimmt heute in der Stadt, wo er amtirt, eine sehr geachtete Stellung ein, die er nicht zum geringsten seinem feinen, abgemessenen Benehmen und seinen gewählten Umgangsformen verdankt, — Formen, für die ihn im Seminar einzelne Lehrer mit Hohn und Spott übergossen und ihn als äffisch und eitel verlachten. Andere dagegen, welche vorzügliche Sittlichkeitsprädicate erhielten, sind in einzelnen Fällen auf Abwege gerathen. — Ich könnte aus meinen Erfahrungen am eigenen Leibe Ähnliches berichten. Nachdem ich während dreier Jahre Vorsteher der Classe gewesen, und meine sämmtlichen Vierteljahrscensuren für Betragen „recht gut“ aufwiesen, hatte ich mir nach und nach die Feindschaft eines eitlen, im Wissen nicht besonders hervorragenden und öfters zuspätkommenden Seminarlehrers zugezogen, der die Liebesbezeichnungen für seine Zöglinge meist dem Thierreich entnahm. Diesem Herrn, welchem die Seminaristen einen bezeichnenden Spitznamen beigelegt hatten, trat ich in einem Meinungsaustausch 6 Wochen vor dem Abgang etwas scharf entgegen und erhielt nunmehr, infolge seiner einseitigen Darstellung des Vorfalles auf der Schlussconferenz, im endgültigen Zeugnis: „Im ganzen gut“ mit einer Note. Der eine Vorfall ließ mein ganzes bisheriges Seminarleben, meine gute Führung, meinen Fleiß, meine Verdienste um die Ordnung in der Anstalt, meine früheren Prädicate im Betragen

wie ein Nichts in die Höhe schnellen: Ich wurde der kleinlichen Empfindlichkeit eines Einzelnen geopfert. Der Herr Seminardirector erklärte mir später mit warmen Worten: „Ich bin überstimmt worden.“ — Dass die Gesinnung des oben erwähnten Freundes gegen seine Bildner infolge der widerfahrenen Kränkungen nicht die beste war, wer möchte ihm das verargen? Beweis: Es vermied ein Zusammentreffen mit ihnen bei der zehn Jahre nach dem Abgang erfolgten Classenzusammenkunft.

Wann soll die zweite Prüfung abgelegt werden? Einige meiner Lehrer sprachen sich uns gegenüber dahin aus, dass wir möglichst früh — am liebsten zwei Jahre nach dem Abgang — zur zweiten Prüfung kommen möchten. Von dem Director aber war offenkundig, dass er eine längere Frist wünschte. Beide Parteien stimmten jedoch darin überein, dass sie vollständig zufrieden sein würden, wenn wir bei unserm Wiedererscheinen das Wissen mitbrächten, welches wir im Seminar empfangen hätten. Also reine Wiederholungsprüfung. — Wenn man nur den einen Zweck, Erhaltung des Wissens, im Auge hat, so wird man unbedingt den Standpunkt der Lehrer, die sich für eine kleine Zwischenfrist entschieden, für den richtigen halten. Es ist unmöglich, die so reichlich aufgestapelte Menge von Seminarstoffen auf viele Jahre übersichtlich zu behalten. Wie will z. B. jemand, der sich nicht für Chemie interessirt, die Unmenge chemischer Formeln für immer sicher dem Gedächtnis einverleiben? Außerdem ist allgemein bekannt, dass viel Gedächtniskram die Ausbildung des Verstandes schädigt; Leute, die viel auswendig lernen müssen, denken wenig, weil es ihnen an der nöthigen Zeit dazu ermangelt. Ein Beispiel möge dies illustriren. Ein Bekannter von mir wurde in der zweiten Prüfung gefragt: „Was wissen Sie vom formalen Bildungszweck der vaterländischen Geschichte?“ Unser Freund, der seinen Schumann oder Schütze gut auswendig konnte, fing mit Pathos an: 1. „Die Geschichte erleuchtet den Verstand.“ — „Was heißt denn das?“ unterbrach ihn der Schulrath. — Da wusste er nicht zu antworten. War er sich auch vollständig über die Bedeutung des Satzes klar, so hatte er sich beim Einlernen doch nie die Zeit genommen, den Sinn des Gelernten ruhig zu überlegen und das Gedachte für sich in Worte zu fassen. Der Mangel an Gewöhnung zum Denken machte sich in dem kritischen Augenblick bei ihm fühlbar.

Heute ist ja nun von einer Wiederholungsprüfung nicht mehr die Rede. Aber die Gossler'sche Verfügung wird häufig doch nicht dem Sinne nach angewendet. Prüft da ein Herr in X. in Naturkunde. Nach-

dem die allgemeinen Aufgaben — Was sagen die „Allgem. Best." über diesen Unterricht? Wie fördert die Naturkunde die formale Bildung? Wie die materiale? Was halten Sie von Sammlungen? u. s. w. — vergriffen waren — ging's ins Besondere. Alle Aufgaben erhielten stets den Zusatz „in der Volksschule", als da waren: Coniferen, Desinfectionsmittel, Gesundheitslehre, Anthropologie, Magnetismus u. a. Wie niedlich ritt er nun im Beisein des Schulrathes sein fachliches Steckenpferd! — „Wie machen Sie das?" fragte er nicht, immer nur: „Was nehmen Sie?" Dann musste der Stoff genau beschrieben werden, bis zu der damals neuesten Hypothese, dass in den Fühlerkeulen des Maikäfers der Geruchssinn seinen Sitz habe. Über die Augenuntersuchungen des Dr. Cohn in Breslau verlangte er ebenso genau Bericht, wie über die Art der Fortbewegung der Muschel auf dem Meeresboden und die verschiedenen Arten der Schwämmegewinnung im Adriatischen und Syrischen Meer. Die Worte „in der Volksschule" gaben hier nur den Vorwand ab, die Prüflinge im positiven Wissen recht gründlich auszuforschen.

Übrigens sei zur Ehre des betreffenden Seminarlehrers erwähnt, dass er sein Fach vorzüglich beherrschte und für das Examen wol vorbereitet war. Ja, auch der Examinator muss vorbereitet sein; es sieht hin und wieder so aus, als hätten manche Herren, die jahrelang am Seminar in einer Disciplin unterrichten, wenig Gefühl dafür, wie kläglich sie in den Augen des Schulrathes und der ehemaligen Zöglinge erscheinen, wenn sie ihre Themata mühsam herausquetschen.

Da höre ich einwenden, all das oben Angeführte muss doch eigentlich ein Volksschullehrer wissen. Lessing sagt zwar: „Kein Mensch muss müssen"; ich aber meine: Zugestanden! Sollte jedoch ein Examinand nicht gut mit einem zugewiesenen Thema fertig werden, so erfordert es die Gerechtigkeit — nicht etwa ihm ein anderes Thema zu geben, mit welchem er sich vielleicht auch nicht ausführlich beschäftigt hätte — sondern ihn eine Anzahl Aufgaben nennen zu lassen, die er in seinem Unterricht behandelt hat. Aus diesen wähle man ein Thema für ihn. Damit würde nicht nur der Zweck einer Prüfung in der Methodik des Volksschulunterrichts besser erfüllt, sondern auch die Gewissenhaftigkeit zu Tage treten, mit welcher er sein Schulamt versah, die bei dem andern Verfahren kaum zu ermessen ist.

Dass übrigens von einer methodischen Durchbildung der Candidaten nach zweijährigem Abgang vom Seminar kaum die Rede sein kann, ist wol selbstverständlich, umsomehr, als die jungen Lehrer —

wenigstens an mehrclassigen Schulen — meist nur Gelegenheit haben auf der Unterstufe und einige Stunden auf der Mittelstufe zu unterrichten. Der Zedlitz'sche Schulgesetzentwurf gestattete deshalb die Ablegung der fraglichen Prüfung frühestens 4 Jahre und spätestens 6 Jahre nach dem Verlassen des Seminars. Eine aus der letzten Amtszeit des Herrn von Gossler stammende Verfügung verlangte zwar, dass den jungen Lehrern Gelegenheit gegeben werden solle, auf der Oberstufe zu unterrichten; aber es geht mit dieser wie mit vielen andern: sie steht auf dem Papier. Welche Regierung besitzt wol ein Verzeichnis von Rectoren größerer Schulsysteme, die sich zu Kreisschulinspectoren eignen, wie es eine neuere Ministerialanweisung bestimmt?

Noch einige Einzelheiten mögen Erwähnung finden. Ich halte es für ungehörig, wenn man das Prädicat, welches sich der junge Lehrer auf der ersten Prüfung erwarb, in der zweiten um einen halben oder einen ganzen Grad heruntersetzt, wie geschehen ist, ohne den Examinanden in dem betreffenden Fach auch nur einer einzigen Frage gewürdigt zu haben. Was ist dagegen zu thun? Sich beschweren und dann die zweite Prüfung in allen Fächern noch einmal machen? Für jeden dürfte der angedeutete Weg nicht der empfehlenswerte sein, wenn er die Prüfung im ganzen bestanden hat. Es möchte da wol das Sprichwort gelten: Ein magerer Vergleich ist besser als ein fetter Process. — Sollten 60, 70 oder noch mehr zu Prüfende die Kräfte einer Commission nicht übersteigen? Sollte nicht bei so großer Arbeitslast die Gerechtigkeit bei der Abschätzung des Einzelnen Einbuße erleiden? Man brauchte ja nur zu bestimmen, dass über eine bestimmte Anzahl hinaus, vielleicht 40, niemand zum Examen angenommen wird. Wer durchaus um die betreffende Zeit die Prüfung ablegen will, muss sich dann recht frühzeitig melden. — Wunderlich berührt es, wenn ein Collegium, welches während der Seminarzeit die sich regende Leiblichkeit der Seminaristen kräftigst unterdrückte und jedes keimende Schnurrbarthärchen eines solchen sorgsam unter die Lupe nahm, zu früheren Zöglingen, die ein Glücksfall in eine bessere Stellung, höhere Mädchenschule, Vorschule oder dgl. gebracht hat, und welche die nöthige Portion Weltgewandtheit und Keckheit besitzen, bewundernd aufschaut.

Notizen über den Verlauf und die Ergebnisse der zweiten Prüfungen findet man nicht nur in Schulzeitungen, sondern hin und wieder auch in untergeordneten politischen Kreisblättern u. a. In die letzteren gehören sie gewiss nicht; es muss sogar das Versenden

solcher Berichte an politische Zeitungen als Unsitte bezeichnet werden. Warum das eigene Haus besudeln! Die urtheilslose Menge der Zeitungsleser sagt sich: Da klagen die Lehrer immer über das geringe Gehalt, welches sie beziehen; aber sie verdienen auch nicht mehr, wenn sie so wenig den Anforderungen gewachsen sind, welche man beim zweiten Examen an sie stellt. Politischen Zeitungen suche man anderes Material zuzuführen, z. B. Artikel über ungenügende Besoldung, mangelhafte Schulaufsicht u. s. w., wodurch in weiteren Kreisen der Gedanke Eingang findet, dass unsere unvortheilhafte materielle Stellung und unsere nach allen Seiten abhängige Lage schulschädigend wirkt. Doch begebe man sich jedes heftigen, polemischen Tones, sondern lasse einfach die Thatsachen sprechen.

In der „Preuß. Lehrerz." las ich einst am Schluss eines Berichtes über eine zweite Prüfung den folgenden Erguss: „Ich will nicht die bekannte Jeremiade anstimmen; aber die Unwissenheit war wirklich manchmal haarsträubend." Zu so lieblosem Urtheilen kann man nur den Kopf schütteln. Wer ist denn der Berichterstatter? In der Regel ein Lehrer, welcher das Examen glücklich bestanden hat. Dadurch hat sich sein Selbstgefühl unwillkürlich gehoben, vielleicht sich auch sein sonst klarer Blick ein wenig getrübt; er bemisst seine Leistungen höher, als sie wirklich waren, die Leistungen seiner Mitcollegen dagegen schätzt er unter dem wirklichen Wert; wenigstens dürfte das Ausgeführte in vielen Fällen zutreffen. Manchem Einsender von Berichten ist schon selber diese Erkenntnis gekommen, wenn er ein „gut" oder „recht gut" in einer Disciplin erwartete, und schließlich nur ein simples, „genügend" im Zeugnis vorfand.

Um zu beweisen, dass die Prüfungen theilweise mit Glücksspielen verglichen werden können, will ich noch ein Beispiel anführen. Einer meiner Freunde, dessen Kenntnisse in allen andern Fächern bessere waren, als in Naturkunde, hatte das Unglück, von dem schon auf S. 319 f. erwähnten Herrn examinirt zu werden, ohne den Unterricht desselben genossen zu haben. Er war sehr unruhig, als er die Aufgaben hörte und die Art sah, wie der Prüfende auf jede einging. Es gilt nun heute manchen Menschen für ausgemacht, dass man jemand dadurch zwingen kann, seine Gedanken auf dasselbe zu richten, was wir denken, wenn wir auf die Herbeiführung dieses Processes unser ganzes Gemüth mit festem Willen richten. Abergläubisch, wie man öfter in kritischen Augenblicken ist, sprach der Freund fortwährend emsig vor sich hin: „Regenwurm, Blutegel, Kreuzspinne, Teichschnecke, Kohlweißling, Perlmuschel". Diese und einige andere Sachen hatte er

nämlich nicht lange vor der Prüfung in unserer Mittelclasse behandelt und ausführliche Katechesen angefertigt. Jetzt fixirte ihn der Examinator; der Freund erwiderte den Blick, während durch sein Gehirn wirbelte: Regenwurm, Kohlweißling, Blutegel; der Gestrenge öffnete die Lippen; Spinnen, Schlammschnecken, Krebse, Asseln — setzte sich im Kopfe des andern der Sturm fort; da kam das Thema: Die Weichthiere in der Volksschule. — Hören wir nun des Freundes eigene Worte: „Weil immer je fünf gleichzeitig eine Aufgabe erhielten, so hatte ich reichlich Zeit zum Nachdenken. Aber ich grübelte nicht; wie ein Alp fiel's mir von der Brust; ich saß so ruhig und glücklich wie die Schnecken und Teichmuscheln in ihren Häuschen; nur das dachte ich: Komm nur!" — Er bestand gut.

Indem ich zum Schluss die vom Seminar kommenden jungen Collegen bitte, sich zu ihrer und des Standes Ehre recht tüchtig für das zweite Examen vorzubereiten, fasse ich meine Wünsche an die Prüfungscommissionen in die folgenden Worte zusammen: „Weniger Vorurtheil, mehr Gerechtigkeit, mehr Sorgfalt und mehr Liebe!" — Leitsatz: Es sind verstärkte Einrichtungen zu treffen, welche verhindern, dass die Prüfung theilweise zu einem Glücksspiel heruntersinkt. — Außerdem muss dieselbe von den Commissionen mehr als bisher als methodische betrachtet werden. X.

Schuldisciplin und Körperpflege.

Von Gymnasiallehrer ***Stefan Weber****-Miskolcz (Ungarn).*

Der Titel der gegenwärtigen Abhandlung enthält zwei populäre Schlagworte, welche sowol die zunftmäßige, als auch die dilettirende Pädagogie sehr oft im Munde führt. Trotz der stattlichen Anzahl der Erörterungen und Aufsätze, welche diese Themen behandeln, kann ich mich doch nicht entsinnen, dieselben je in einem beziehenden Verhältnis, miteinander verarbeitet gesehen zu haben. Und doch springt es sofort in die Augen, dass zwischen den beiden Begriffen eine innere Beziehung besteht, da sich ja die Disciplin auch auf den Körper erstreckt, indem sie eben durch ihn auf die

Seele zu wirken vermag. Die starre Durchführung dieses so naheliegenden Gedankens hat, wie bekannt, der Schuldisciplin durch lange Jahrhunderte zur Richtschnur gedient und allmählich ein eigenes Disciplinarverfahren hervorgerufen, welches man mit dem Worte „Flagellantismus“ zu bezeichnen pflegt.

Nun hat wol die moderne Pädagogie dem Fortschritte des Zeitgeistes entsprechend diese rohe Art der Schuldisciplin mitsammt allen inquisitorischen Beißzangen und Daumenschrauben in die Rumpelkammer geworfen und einer humaneren Auffassung zum Siege verholfen, indem sie als disciplinirende Macht in erster Reihe die Seele des Zöglings zum Gegenstande ihrer Operationen macht und die Züchtigung als Erziehungsmittel höchstens im Kindesalter gestattet. Durch dieses Princip scheint jede Möglichkeit einer Behandlung benommen zu sein, welche neben der Verkümmerung des Geistes auch eine Störung der Körperpflege zur Folge haben würde. Jedoch wird hier dem Blicke eines unbefangenen Beobachters eine höchst eigenartige Erscheinung kaum entgehen können. Indem nämlich der Lehrer den Anforderungen der modernen Pädagogie in Dingen der Disciplin sich befleißigt, kann seine Schulzucht sehr leicht ebenso barbarisch werden, wie im blühendsten Alter des Flagellantismus. Diese Gefahr liegt um so näher, je größer das Bestreben des Lehrers ist, wenn auch durch intellectuelle Mittel, eine möglichst stramme Schulzucht zu erzielen. In diesem Falle, dessen treffende Charakteristik jener bekannte Satz von der Scylla und Charybdis liefert, erscheint die für die erzieherische Wirksamkeit so wichtige Disciplin als entschiedene und gefährliche Feindin der Körperpflege.

Wir versuchen diese Behauptung blos in einigen Hauptpunkten zu begründen.

Trotz der vielseitigen Beleuchtung, welche die Frage der Schuldisciplin erfahren hat*), ist doch kein zuverlässiges, oder gar allgemeingiltiges Kriterium zur Beantwortung der Frage: „Welche Classe ist gut disciplinirt zu nennen?“ aufgestellt worden. Die Ursache mag wol darin liegen, dass die Beurtheilung hier zu sehr von der subjectiven Auffassung abhängig ist, als dass eine absolute Einigung der Ansichten zustande kommen könnte. Im großen und ganzen stimmt man dennoch in der landläufigen Ansicht überein, dass eine

*) Wir verweisen z. B. auf den vortrefflichen Aufsatz E. Siegert's Über Schuldisciplin im XIII. Jhrg. dieser Zeitschr. S. 513 ff.

wol disciplinirte Classe jene ist, deren Schüler möglichst aufpassen und sich ruhig verhalten. Das Nonplusultra der Schulzucht wäre zweifelsohne, wenn in der Classe — Todtenstille herrschte. Obgleich es nun glücklicherweise bis jetzt noch keinem Lehrer gelungen ist, diesen höchsten Grad der Schuldisciplin zu erreichen — und wenn anders das Temperament des Kindes immer gleich bleibt, wol nie gelingen wird: — ist es doch das stete Streben eines regsameren Lehrers, seine Schüler an eine äußerlich tadellose Haltung zu gewöhnen. Er studirt nun die einschlägigen Rathschläge und Recepte (welche, wie die Recepte insgesammt, oft recht unleserlich und mystisch sind); er beobachtet sich selbst, die Natur seiner Schüler etc., und bei einer gewissen Zähigkeit und Ausdauer (besonders wenn mittlerweile die fremdartigen Elemente — diese wahrhaftige pigra massa — aus der Classe ausgeschieden sind) bringt er es doch bis zu einem gewissen Grade der Hypnose, die dann der Classe ein täuschendes Air der „guten" Schulzucht verleiht.

Es erregte kein geringes Aufsehen, als vor einigen Jahren einer Muster-Anstalt zum Vorwurf gemacht wurde, dass die Handhabung der Disciplin darin höchst energielos wäre, während man doch die erzielten Erfolge als höchst anerkennenswert bezeichnete, und das mit vollkommener Übereinstimmung. Wir wollen nicht weiter die Ursachen dieser sonderbaren Erscheinung untersuchen, doch glauben wir sie als Beleg betrachten zu dürfen, dass Disciplin und Fortschritt nicht unbedingt in causalem Verhältnisse stehen. Es braucht jedoch kaum bemerkt zu werden, dass es fehlgeschossen wäre, wollte man daraus den Schluss ziehen, die Disciplin sei demnach ein irrelevantes, ja unter Umständen sogar völlig überflüssiges Erziehungsmoment. Der angeführte Fall beweist blos, dass zur Erreichung des Unterrichtszieles eine absolute hypnosisartige Stille und Ruhe, wie ein Muster-Lehrer sich die „gute" Schulzucht vorstellt, nicht eben nothwendig sei. Schreiber dieses hat oft die Erfahrung gemacht, dass eine trefflich disciplinirte Classe verhältnismäßig doch einen recht mittelmäßigen Fortschritt aufwies; anderseits wurde oft beobachtet, dass gegen eine vorzügliche Classe oft Klagen wegen Unruhe, Unaufmerksamkeit etc. erhoben wurden. Die Ursache liegt auf der Hand: die minder begabten Schüler haben durchwegs eine weitaus passivere Natur, als die talentirteren, deren Vorstellungen so rasch abwechselnd und lebhaft sind, dass sie nothwendigerweise auch auf den Körper rückwirken und dadurch in der äußeren Haltung des Schülers gewisse Störungen hervorrufen.

Mir sind mehrere Beispiele erinnerlich, dass das Wissen der Schüler gelobt, ihr Verhalten jedoch scharf getadelt wurde. Irre ich nicht, so ist dieser Tadel nicht ganz gerechtfertigt. Eine Classe, mit deren Fortschritt man zufrieden sein kann, muss auch mindestens eine leidliche Aufführung bekundet haben, ja in diesem Falle muss die Energie des Willens recht kräftig entwickelt sein, wenn anders die bewusste Aneignung des Lehrstoffes eine fortwährende Übung des Wollens ist. Damit, glaube ich, könne man sich wol zufrieden geben und müsse eine vorübergehende Unruhe, die aus dem individuellen Charakter der Classe entspringt, nicht zur Todsünde stempeln. Manches wird der verständige Lehrer der Raschheit der lebensprudelnden Knabennatur zugute halten, wenn er bedenkt, dass der starre Zwang, welchen mancher übereifrige College ohne Rücksicht auf Temperamentsunterschied, Anlage etc. der Individualität des Schülers aufzuerlegen bestrebt ist, um so nachtheiliger wirkt, als er unter Umständen ein wahrhaftiges Attentat auf die körperliche Entwicklung des Schülers ist und mit den Regeln der Körperpflege im schroffsten Gegensatz steht.

Der Vorwurf, dass die Schule den Körper des Schülers nicht zur Genüge berücksichtige, ja sogar oft den Anforderungen der Hygiene zuwiderhandle, ist nahezu permanent geworden. Die Reichhaltigkeit unserer Lehrpläne (der raisonnirende Malcontent nennt sie „Überfüllung"), die eine stattliche Anzahl von Lehrgegenständen aufweisen und demnach stets größere Anforderungen an das geistige Können des Schülers stellen, hat letzterer Zeit diesen Vorwurf recht nachdrücklich werden lassen. Man hat besonders die Überbürdung als Consequenz hingestellt und eine Reduction der Lehrgegenstände gefordert, vor allem aber die sorgsamere Rücksichtsnahme auf die körperliche Erziehung betont. Nun wurde wol hierin manches in der jüngsten Zeit gebessert und die Klage der Überbürdung ist nunmehr in mancher Beziehung unzutreffend; man sorgte für gehörige Pausen zwischen den Lehrstunden, für intensivere Pflege des Turnens, man errichtete Spielplätze etc. Jedoch ist der Lehrer im Lehrsaale um so unerbittlicher. In dem Maße, wie die Unterrichtszeit verkürzt wird, strebt er um so besser jeden Augenblick auszubeuten. Es darf da nicht Wunder nehmen, wenn er in seinem — sonst so löblichen — Eifer auf die Anforderungen der Körperpflege weniger Rücksicht nimmt in der Voraussetzung, dass ja zu diesem Zwecke ohnehin ein Theil der theuren Unterrichtszeit geopfert werde. Nun verlangt er aber ein tadelloses Verhalten; aus allen seinen Mienen ist die ernste

Mahnung zu lesen: „Nun heißt's aber wieder ordentlich zugreifen!" — Der wol disciplinirte Schüler sitzt nun regungslos gleich einem ägyptischen Koloss — wie zum Photographiren — da, die Augen unverwandt auf den Lehrer gerichtet (oft denken wir, es wäre Aufmerksamkeit, und der Schüler fixirt blos unsere Züge —); ab und zu greift er aufs Commando zur Feder, um etwas zu notiren und verfällt dann wieder in den Mesmerismus. Wer dieses „musterhafte" Sitzen je probirt, der weiß, wie man sich darnach fühlt, besonders wenn es 4—5 Stunden hintereinander gedauert hat: der ganze Organismus ist erschlafft und müde; das Auge trübt sich; die Function des Gehirnes ist verwirrt, besonders bei anstrengendem Aufpassen. Doch müssen auch diejenigen schließlich ermüden, welche sich mit der äußerlichen „Habt-Acht-Stellung" begnügen, ohne ihr Gehirn sonderlich anzustrengen.

Das ist nun die Klippe, die aus einer zu straffen Disciplin vornehmlich für die Pflege des Körpers erwächst. Solch eine Disciplin ist fürwahr schärfer, als die körperliche Züchtigung, denn sie bewirkt eine allmähliche Schwächung und Abtödtung der Nerven. Nicht das darf beunruhigen, dass hie und da ein Lehrer sich zu einer körperlichen Züchtigung vergisst, — das trifft ja meistens nur diejenigen Schüler, deren Ungefügigkeit der ganzen Classe schadet, — viel gefährlicher ist unseres Erachtens die nicht blos erlaubte, sondern sogar geforderte und eingeschärfte Erhaltung einer soldatischen Schulzucht. Es gibt Schulmänner, welche in solch scharfer Zügelung der Schüler, welche jede Bewegung, jede Wendung mit Argusaugen bewacht, ein großes Verdienst und den Beweis einer bedeutenden disciplinatorischen Gewalt erblicken und ein Autodafé halten würden, wenn in der Hitze der Vorstellungskraft ein Schüler ungerufen ein Wort dreinsagen würde. Besonders Anfänger, welche die Schule vorderhand blos aus Büchern kennen, setzen ihre Ambition darein, eine musterhafte Ordnung in ihrer Classe zu erzielen. Vor ihren Augen schwebt eine Schule mit musterhaften Jungen, wie man sie etwa auf den Kupfern der Hoffmann'schen Jugenderzählungen sieht: mit unverrückten Hälsen, schön gescheitelten Haaren und in sauber gebürsteten Kleidern. Freilich, wenn dann die nüchterne Wirklichkeit alles anders aufweist, muss der Getäuschte seine Strenge hervorkehren und auf diese Art sich Stille und Ruhe erpressen. So wird aus ihm allmählich ein wirklicher Tyrann, der die Schüler gleich einem Prokrustes mit seinen Blicken auf dieselbe Folter spannt, un-

bekümmert, ob ihr Temperament, ihre Individualität oder ihr Körper darunter leidet oder nicht.

Unter solchen Umständen kann von einem freudigen Lernen keine Rede sein. Der alles niederhaltende Basiliskenblick des Lehrers wirkt lähmend auf die Geistesthätigkeiten. Es ist eine fortdauernde Strafe, eine geistige Zwangsjacke, die auch der Körper wol fühlt. Hier frommen alle, sonst so zweckmäßigen Einrichtungen zur Körperpflege herzlich wenig, denn der weitaus größere Theil der Zeit bleibt doch dem Unterrichte geweiht.

Wir brauchen uns wol nicht davor zu verwahren, als wenn wir einer nachsichtigen, hyperliberalen Schuldisciplin das Wort reden wollten. Im Gegentheil, wir betonen ausdrücklich, dass eine gesunde, rationelle Disciplinirung unbedingt nöthig sei zur Arbeit der Schule. Wir wollen blos darauf hingewiesen haben, dass die rücksichtslose, ja harte Handhabung der Disciplin schließlich zur geistigen und körperlichen Ermattung führen muss. Hier ist, wie beim Unterrichte im allgemeinen, der richtige Mittelweg das richtige Maß. Wer sich mit der Individualität der Schüler vertraut macht, wer bei etwaigen Verstößen gegen die Disciplin sorgfältig die Ursachen erforscht, welche jene Verstöße hervorrufen, der wird jene Grenzen schwerlich überschreiten, welche Schuldisciplin von Tortur scheiden. Ein gewaltsamer Druck, ob physisch, oder psychisch, kann beim erziehenden Unterrichte von keinem Nutzen sein, wohingegen ein gewisser freier Geist mit weiser Mäßigung gezügelt, den Unterricht belebt und erfrischt und zugleich jeder körperlichen Ermattung wirksam entgegentritt.

Pädagogische Rundschau.

Österreich und Deutschland. Ein hartes Gesetz. Am 21. November v. J. las man in Wiener Blättern folgenden Bericht: „Mit Thränen in den Augen trat Hofrath v. Stellwag, der Nestor der Professoren unserer Universität, gestern vor seine Hörer, und indem er einen Brief entfaltete, sagte er Folgendes: ‚Hier in diesem Briefe werde ich verständigt von der Verbreitung des Gerüchtes, dass mit Ende des Wintersemesters auch mein Ehrenjahr abgeschlossen wäre. Meine Herren! Ich habe ein schönes Alter erreicht, bin aber gegenwärtig trotzdem in einem solchen Zustande, um welchen mich viele viel Jüngere beneiden dürften; meine Rechte führt mit vollster Sicherheit ohne jede Zitterbewegung das Messer, mein Auge erkennt unbewaffnet die geringste Trübung in der Hornhaut*), doch, dass ich jemandem zu lange existiren werde, dachte ich niemals. Mit Entsetzen denke ich auf die Zeit, wo ich mit meiner Arbeitslust durch Nichtsthun der Lethargie werde verfallen müssen. Aber so befiehlt es das Gesetz. Wie grausam ist seine Macht und wie schwach unsere Kraft! Bis zur letzten Stunde der mir gewährten Zeit aber wollen wir beisammen bleiben; und wenn die Stunde des schmerzlichen Scheidens geschlagen hat, dann wünsche ich Ihnen einen Lehrer, der Ihnen ebenso gesinnt ist, wie ich es bin. . . . Sagen Sie es nun Ihren Collegen, dass es uns noch gegönnt sei, bis Ende dieses Schuljahres das Verhältnis, wie es zwischen Ihnen und mir herrscht, aufrecht zu erhalten und zu pflegen — Hofrath Stellwag geht noch nicht!‘ Stürmischer Applaus, Hoch- und Prosit-Rufe folgten, die sich noch steigerten, als der gerührte Lehrer seine feuchten Augen trocknete.“

Wir haben nicht die Absicht, das hier geschilderte Vorkommnis zu erörtern; dasselbe interessirt uns nur als Specialfall einer allgemeinen Institution der österreichischen Hochschulen. Es handelt sich um die principielle Würdigung der durch ein drastisches Beispiel illustrirten Einrichtung.

Diese besteht darin, dass die an den österreichischen Universitäten (und anderen Hochschulen) wirkenden Professoren nach Vollendung des siebzigsten Lebensjahres das Recht auf Fortsetzung ihrer Amtsthätigkeit und auf Beibehaltung der hiermit verbundenen Würden und Befugnisse verlieren, gleichviel, ob sie invalid oder noch dienstfähig sind, ob ihnen der Ruhestand schon erwünscht, oder die gewohnte Berufsarbeit noch ein Herzensbedürfnis ist. Die hierauf bezüglichen Gesetze vom 9. April 1870 und 27. April 1873 bestimmen: „Jeder Professor, welcher das 70. Lebensjahr zurückgelegt hat, ist von Amts wegen . . . in den Ruhestand zu versetzen. Er behält jedoch, ungeachtet er

*) Dr. Karl v. Stellwag, geboren 1823, ist o. ö. Professor der Augenheilkunde und Director einer Augenklinik.

aufhört, Mitglied des betreffenden Professorencollegiums zu sein, das Recht, als Honorarprofessor über seine Nominalfächer an der Universität unter den von dem Unterrichtsministerium festzustellenden Modalitäten Vorlesungen anzukündigen und zu halten. Soweit es das Interesse des fortlaufenden Unterrichtes erfordert, bleibt es dem Minister des Unterrichtes vorbehalten, den definitiven Eintritt eines solchen Professors in den Ruhestand erst mit dem Amtsantritte seines Nachfolgers, spätestens am Schlusse des nächstfolgenden Schuljahres, in Wirksamkeit zu setzen."

Die letzte der angeführten Bestimmungen scheint in der Regel derart angewendet zu werden, dass der 70jährige Professor, wenn er noch dienstfähig ist, auf sein Ansuchen die Erlaubnis erhält, sein Amt noch ein Jahr fortzuführen; hierauf deutet auch die oben mitgetheilte Rede hin, speciell der Ausdruck Ehrenjahr, statt dessen wol auch Gnadenjahr gesagt wird. Jedenfalls aber ergibt sich aus den citirten Gesetzesstellen, dass in Österreich der 70jährige Hochschulprofessor von Rechts wegen sein Amt nicht fortführen kann. Ob es jemals ein solcher Veteran über sich gewonnen hat, unter der ihm durch das Alter zugefallenen Degradation und den ihm vom Minister gesetzten Schranken noch „Vorlesungen anzukündigen und zu halten", ist uns nicht bekannt; wundern würden wir uns, wenn es geschehen wäre, da es in der Welt doch auch etwas gibt, was man Ehrgefühl zu nennen pflegt.

Unseres Wissens ist die hier in Rede stehende Institution der österreichischen Hochschulen ein Unicum. In Deutschland wenigstens hatten wir im Verlaufe von fast 40 Jahren, von denen 10 auf den Aufenthalt in einer der ersten Universitätsstädte entfielen, davon nie etwas gehört. Doch, dachten wir, was nicht war, kann vielleicht in der Neuzeit geschaffen worden sein, und um sicher zu gehen, wandten wir uns mit der Bitte um Auskunft an sachkundige Männer in einigen Universitätsstädten im Nachbarreiche. Wir formulirten unsere Fragen derart, dass bestimmte und erschöpfende Antworten nicht ausbleiben konnten, hielten es aber für genügend, die drei größten deutschen Universitäten ins Auge zu fassen, welche umsomehr als typisch gelten können, als sie in den drei bedeutendsten Staaten des deutschen Reiches gelegen sind. Das Ergebnis unserer Anfrage war ganz so, wie wir es erwarteten, nämlich: das Alter bewirkt an diesen deutschen Hochschulen keinerlei Änderung in der Stellung der Professoren; die letzteren bleiben auch über das 70. Jahr hinaus vollberechtigte Mitglieder ihrer Collegien, demgemäß im Besitze aller ihrer Rechte und Würden und in ungeschmälerter Activität, solange sie können und wollen. In den Ruhestand zu treten sind sie überhaupt durch keine gesetzliche Bestimmung verhalten. Es wird am besten sein, die Hauptpunkte der uns zugegangenen Auskünfte wörtlich anzuführen.

A. Aus Berlin. „Unsere Universitäts-Professoren können ohne Rücksicht auf ihr Alter ihre Thätigkeit ausüben, solange es ihnen beliebt. Collegiengelder können sie, falls ihre Vorlesungen belegt sind und wirklich gehalten werden, ebenfalls erheben; auch in den Prüfungscommissionen ist ihre Mitwirkung an Altersgrenzen nicht gebunden."

B. Aus München. „Eine Beschränkung der Lehrthätigkeit der über 70 Jahre alten Docenten an bayrischen Hochschulen besteht nicht, ebenso nicht die Verminderung ihres Einkommens durch Wegfall der Collegiengelder. Zu den Facultätsprüfungen werden dieselben ebenfalls noch beigezogen."

C. Aus Leipzig. „Den Professoren und Docenten an der hiesigen Landes-Universität ist bei Ausübung ihrer Lehrthätigkeit keine Altersgrenze gesetzt. Sie können aber auf ihr Ansuchen durch das Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts ‚vom Abhalten der Vorlesungen dispensirt werden‘. Gegenwärtig ist dies z. B. der Fall bei dem Philosophen M. W. Drobisch, dem Senior der philosophischen Facultät und der gesammten Universität, geboren 1802, ordentlicher Professor seit 1826; er hat noch im Sommersemester 1885, also im Alter von 83 Jahren, gelesen.“

Nun könnte man vielleicht sagen, die Thätigkeit der über 70 Jahre alten Professoren habe nicht viel zu bedeuten, sei eine Seltenheit und könne ohne Schaden entbehrt werden. Es möge daher gestattet sein, hier einige Männer anzuführen, welche das 70. Jahr überschritten haben und noch heute unbeschränkt an den genannten Universitäten wirken, wobei wir auf Vollständigkeit verzichten müssen, uns überdies auf solche Namen beschränken wollen, welche in der Gelehrtenwelt allgemein bekannt sind.

A. In Berlin:

1.	Heinr. Adolf Bardeleben, Chirurg	75 Jahre alt,
2.	Rudolf Virchow, Anthropolog, Physiolog und Patholog .	73 „ „
3.	Herm. Ludw. Ferd. v. Helmholtz, Physiker u. Physiolog	73 „ „
4.	Eduard Zeller, Philosoph und Theolog	80 „ „
5.	Rudolf Gneist, Jurist	78 „ „
6.	Albert Friedrich Berner, Jurist	75 „ „
7.	Theodor Mommsen, Jurist und Historiker	77 „ „

B. In München:

8.	Moritz Carriere, Philosoph und Ästhetiker	77 Jahre alt,
9.	Max v. Pettenkofer, Hygieiniker etc.	75 „ „
10.	Wilh. Heinr. Riehl, Culturhistoriker	71 „ „

C. In Leipzig:

11.	Chr. E. Luthardt, Theolog, Mitglied der Prüfungscommission für Theologen	71 Jahre alt,
12.	Wilhelm Roscher, Nationalökonom, Mitglied der Prüfungscommission für Juristen	76 „ „
13.	Karl Thiersch, Chirurg, Mitglied des akademischen Senats	72 „ „
14.	E. v. Strümpell, Philosoph und Pädagog, Mitglied der Prüfungscommission für Candidaten des höheren Schulamtes.	81 „ „
15.	Karl Biedermann, Historiker, Mitglied derselben Commission	82 „ „

Hierzu seien noch von jüngst (d. i. 1893) Verstorbenen beispielsweise genannt: der Philosoph Jakob Frohschammer in München, der Pädagog Hermann Masius in Leipzig und der Jurist B. J. H. Windscheid in Leipzig, sämmtlich ordentliche Universitätsprofessoren, von denen der erste im 73., die anderen zwei im 76. Lebensjahre aus dem activen Stand vom Tode abberufen wurden, ohne dass sie selbst oder sonst jemand ihre Quiescirung verlangt

hätten; wobei noch zu bemerken ist, dass Masius zugleich Director des pädagogischen Seminars und Mitglied der Prüfungscommission für das höhere Schulamt, Windscheid zugleich Vorsitzender der Prüfungscommission für Juristen war.

Dass die akademische Thätigkeit von Männern, wie wir deren soeben eine stattliche Reihe angeführt haben, keine ersprießliche mehr sein könne, und dass überhaupt die Hochschulprofessoren mit 70 Jahren physisch und geistig dienstunfähig werden müssten, dies wird wol im Ernste niemand behaupten; wir wenigstens haben eine nicht geringe Anzahl von Veteranen dieses Standes kennen gelernt, die sich neben Jüngeren mit Ehren behaupteten. Statt vieler Beispiele nur eins. Als Verfasser dieser Zeilen vor zehn Jahren auf einer Reise auch Leipzig berühren musste, konnte er es sich nicht versagen, seinen alten Lehrer und Freund Drobisch (s. oben) zu besuchen und einem philosophischen Collegium desselben beizuwohnen. Er fand da noch alles so, wie es 40 Jahre früher gewesen war: der 81jährige Meister lehrte mit ungetrübter Klarheit und einer in dem großen Hörsaale allenthalben deutlich vernehmbaren Stimme; das Auditorium war so zahlreich und aufmerksam als vormals, obwol neben Drobisch noch eine ganze Anzahl von Lehrkräften (ord. und außerord. Professoren und Docenten) ebenfalls die philosophischen Disciplinen vortrugen. Nebenbei möge bemerkt sein, dass das unermüdliche Wirken des rüstigen Greises und die treue Anhänglichkeit, welche ihm eine große Schar strebsamer Jünger bewies, auf den Gast einen höchst wolthuenden Eindruck machten, dem es scheinen wollte, dass ein solches Verhältnis auch einen ethischen Wert habe.

Warum sollte denn auch gerade in akademischen Kreisen ein actives Veteranenthum nicht zulässig sein, da wir es ja auf anderen Gebieten, wo geistige und physische Rüstigkeit nicht minder erforderlich ist, vorfinden. So ist z. B. Gladstone trotz seiner 84 Jahre noch heute Premierminister des britischen Reiches, wurde Crispi in seinem 75. Lebensjahre erst unlängst wieder zum italienischen Ministerpräsidenten berufen, und würde Fürst Bismarck, der nächstens das 79. Lebensjahr vollendet, wahrscheinlich noch jetzt deutscher Reichskanzler sein, wenn er nicht mit seinem kaiserlichen Herrn in Conflict gerathen wäre.

Nach dem Vorstehenden werden unsere geehrten Leser schon vermuthen, dass wir uns mit dem österreichischen System der zwangsweisen Pensionirung der Hochschulprofessoren nicht befreunden können. Dasselbe ist vor allem, staatswirtschaftlich angesehen, eine Verschleuderung öffentlicher Güter; denn es bedarf wol keines Beweises, dass geistige Kräfte, wie sie in den Veteranen der Hochschulen ruhen, also gereifte wissenschaftliche Einsicht, reiche Lebens- und Berufserfahrung, persönliche Würde, vorbildliche Pflichttreue u. s. w. einen nationalökonomischen Wert haben. Warum sollen sie also vor die Thür gesetzt werden? — Vielleicht sagt man: damit für die Jüngeren Platz werde. Aber haben wir denn einen so überreichen Vorrath an aufstrebenden Talenten und Genies, dass man die bewährte alte Garde ohne Skrupel entlassen könnte, um der jungen das Avancement zu erleichtern? Und ist es denn nöthig, dass einer vom Katheder herabsteige, wenn ein anderer hinaufsteigen soll oder will? Können denn nicht Alte und Jüngere mit voller Berechtigung nebeneinander wirken? — Wenn das in Deutschland immer gegangen ist und noch

heute geht, ohne dass man eine Änderung nöthig findet, so sollte es in Österreich doch auch gehen. Oder machen sich da die vielberufenen „berechtigten Eigenthümlichkeiten“ geltend? Welche wären denn das, und worin bestände ihre ernste Berechtigung? — Wir wüssten es nicht zu sagen. Auch können wir kaum annehmen, dass der Staat aus finanziellen Rücksichten die Hochschulprofessoren dem System der zwangsweisen Pensionirung unterworfen habe. Denn die volle Besoldung muss dem Emeriten doch belassen werden, und die Ersparung des Quartiergeldes ist von so geringem fiscalischen Gewichte, dass man sie als eine Schmutzerei ansehen müsste, wenn sie als Motiv einer an sich bedenklichen und verletzenden Maßregel gelten sollte. Hier etwa eine Parallele mit Bureaubeamten ziehen zu wollen, wäre nicht zutreffend; denn von den letzteren hat ein jeder einen bestimmten Platz, an welchem nicht zugleich ein anderer sitzen kann, während es recht wol zulässig, ja gut ist, dass an Hochschulen dasselbe Fach von verschiedenen Männern vertreten wird, wie es ja in Deutschland in großem Stile und auch in Österreich theilweise geschieht.

Dass die in Rede stehende österreichische Einrichtung der Achtung nicht entspricht, welche Männern gebürt, die ein langes und verdienstvolles Leben hinter sich haben, ja dass sie geradezu als hart, ehrenrührig und verletzend bezeichnet werden muss, geht unseres Erachtens aus den obigen Bestimmungen zweifellos hervor, und dies ist ihr zweites Hauptgebrechen. Sie sind inhuman bezüglich der Hochschullehrer und zugleich unpädagogisch bezüglich der Hochschulstudenten. Denn welchen Eindruck soll auf die letzteren ein pietätloses Vorgehen des Staates gegen ihre verehrten Meister machen? Sollen in der akademischen Jugend durch das ihr gebotene autoritative Beispiel die edelsten Gefühle abgestumpft, oder eine herbe Kritik gegen die Weisheit und das Wolwollen des Staates hervorgerufen werden? — Und doch liegt diese Alternative sehr nahe. Es wäre doch recht wünschenswert, dass das Schulregiment mit einem Tropfen pädagogischen Öles gesalbt würde! —

Es mag sein, dass seiner Zeit irgend welche Übelstände den Anlass geboten haben, über die Quiescirung der Hochschulprofessoren nachzudenken; aber mit dem obigen Reglement hat man sicher weit über das Ziel hinausgeschossen. Nun wäre es wol der Mühe wert, die in Rede stehende Institution einer gründlichen Prüfung zu unterziehen. Werden ja bisweilen geringere Sachen mit ziemlichem Kraftaufwande zum Gegenstande langwieriger Verhandlungen und vielköpfiger Enquêten gemacht. Wir erheben nicht den Anspruch, die aufgeworfene Frage in erschöpfender und durchaus unanfechtbarer Weise gelöst zu haben; unsere Absicht wäre erreicht, wenn die hier gegebene Anregung eine allseitige und sachgemäße Discussion zur Folge hätte.

Ungarn. Der Plan des ungarischen Unterrichts-Ministers. Unser erster, für das menschliche Wol warm fühlender constitutioneller Unterrichts-Minister*), ein Staatsmann und Poet, hat die Absicht gehabt, das ganze Schulwesen von unten auf zu bauen. Die Frucht dieses Bestrebens ist der Gesetz-Artikel XXXVIII vom Jahre 1868. Mag man über dieses Gesetz wie immer denken, manche Verfügungen desselben bemängeln, so darf man

*) Eötvös, † 1871.

nicht vergessen, dass es der gesetzlichen Regelung des Unterrichtswesens der leitenden europäischen Staaten vorangegangen ist. Es ist zu bedauern, dass nach dem Ableben unseres ersten Cultur-Politikers seine Bestrebungen nicht nur geruht haben, sondern sogar zurückgegangen sind; denn seines Nachfolgers Motto war: „Das Licht kommt von oben.“ Und weil das Licht von oben kommt — hat er Paläste gebaut, das arme Volksschulwesen aber darben lassen. Ungefähr zwanzig Jahre haben müssen verfließen, bis wieder ein echter Unterrichts-Minister gekommen ist. Dass der jetzige Minister — Graf Csáky — ein Freund der Volksbildung und des Volkswols ist: beweist das Gesetz von den Kleinkinder-Bewahranstalten, das von der Regelung der Lehrergehälter u. s. w. Dass er auch nicht nach Mottos, nach aufgegriffenen Einfällen, sondern nach einem gut überlegten Plane handelt, beweist sein Entwurf, welchen er in der Sitzung vom 21. Mai 1893 dem Abgeordnetenhause vorgetragen hat. Und weil mit dem neuen Jahre die Ausführung dieses Entwurfes begonnen hat, ist es an der Zeit, ihn hier mitzutheilen.

Ich will nicht behaupten, dass die Pläne des Ministers alle berechtigten Wünsche eines Pädagogen befriedigen können; — so viel ist aber unbestreitbar, dass sie ein entschiedenes Wolwollen beweisen. Und ich bin fest überzeugt: wenn die öffentliche Meinung — besonders die des intelligenten Mittelstandes — für die Volksbildung mehr begeistert wäre, so würde auch der Minister um einen Schritt weiter gegangen sein. — Erfreulich ist meiner Meinung nach die Erklärung des Ministers, weil sie das Reformiren des Unterrichtswesens von unten auf verspricht. So ist die Bürgschaft gegeben, dass die hierauf bezüglichen Bemühungen der Volkserzieher nicht ohne Erfolg gewesen sind. Die Erklärung des Ministers lautet:

„Das geehrte Abgeordnetenhaus beliebte in seiner Sitzung vom 20. März folgenden Beschluss zu fassen: ‚In Betracht dessen, dass das Unterrichtswesen Ungarns, von den Bewahranstalten bis zu den höchsten Lehranstalten, noch sehr unentwickelt ist, möge der Minister ausweisen, wieviel Bewahranstalten, Volksschulen und Unterrichtsanstalten nöthig sein würden, um den gegenwärtigen Anforderungen gerecht zu werden. Er möge weiter ausweisen, in welchem Zeitraum, in welchem Verhältnisse und mit welchem Kostenerfordernisse sie ins Leben gerufen werden könnten. Diesen Plan möge er in Verbindung mit dem Budget vom Jahre 1894 dem Abgeordnetenhause vorlegen.

Um diesem Beschlusse, mit Zustimmung des geehrten Finanz-Ministers, zu entsprechen, fühle ich mich verpflichtet, zu erklären, dass ich, nach genauem Studium der bezeichneten Fragen, diesmal nur für Bewahranstalten und Elementar-Volksschulen einen annähernd entsprechenden Plan einreichen kann, da besonders auf diesem Gebiete sich eine fühlbare Nothwendigkeit zur Vermehrung derartiger Staats-Institute zeigt.

Hingegen bezüglich der Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) kann der im citirten Beschluss gewünschte Plan diesmal schon deswegen nicht eingereicht werden, weil vorher die früher aufgeworfene Frage der einheitlichen Mittelschule, welche mehr oder weniger auch die Lage und Organisation der Bürger- und anderer (Volks-) Schulen berührt, erledigt sein muss.

Was aber die Frage der Vermehrung der Hochschulen betrifft, so müssen auch auf diesem Gebiete die legislatorischen Verfügungen den administrativen

vorangehen; denn ohne jene kann heute noch kein klares Bild über die Zahl der zu schaffenden Institute und deren Bestimmung gewonnen werden.

Nun zurückkehrend zur Angelegenheit der Bewahranstalten und Elementar-Volksschulen will ich zur Orientirung erwähnen, dass ich bei der geplanten Errichtung derselben mit Berücksichtigung der staatlichen und culturellen Interessen mir auch die materielle Lage der Gemeinden vor Augen gehalten habe.

Ich wünsche also diese Anstalten, sie miteinander combinirend, in folgender Art zu schaffen: wo es schon eine staatliche Elementarschule gibt, dort würde ich, inwiefern es sich für nöthig erwiese, als Fundamentalbau für die Volksschule eine Bewahranstalt, resp. nach den Umständen ein beständiges oder ein Sommerasyl errichten; dagegen, wo es schon eine Bewahranstalt gibt, aber keine staatliche Elementarschule, dort will ich letztere errichten; schließlich dort, wo keine von beiden vorhanden ist, sind beide zu errichten.

Betrachten wir nun diese Anstalten getrennt von einander und zwar zuerst die Bewahranstalten: solche sollten in 1139 Gemeinden errichtet werden, und zwar: in 383 Gemeinden staatliche Bewahranstalten, in 316 Asyle, in 440 Sommerasyle. Die Kosten derselben machen aus: 1. bei den Kleinkinder-Bewahranstalten (Personalauslagen, sachliche Auslagen, Ausrüstung, Bauauslagen): 1 268 777 Gulden; 2. bei den Asylen: 760 200 Gulden; 3. bei den Sommerasylen: 74 620 Gulden, zusammen 2 103 597 Gulden. Von dieser Hauptsumme ist die jährliche Last: 426 535 Gulden, ein für allemal 1 677 062 Gulden.

Was die Elementarschulen betrifft, so wären nach den bei mir eingelangten Daten in 500 Gemeinden mit 900 Schulzimmern und mit ebensoviel Lehrkräften versehene neue staatliche Elementarschulen zu errichten, deren jährliche Auslagen (Bezüge der Lehrer, Schulzimmerzinsen und andere [kleinere] Auslagen) 617 000 Gulden ausmachen würden. Hierzu kommt noch zur Möblirung der Zimmer ein für allemal: 135 000 Gulden. Diese Auslage vermehrt sich aber noch durch die Quinquennal-Zulagen der Kindergärtnerinnen und Elementarlehrer. Den letzteren gebüren nach dem unlängst sanctionirten Gesetz-Artikel XXVI vom Jahre 1893 je fünfmal 50 Gulden. Wenn also jährlich 50 neue Schulen errichtet werden, durchschnittlich mit 90 Lehrern, so betragen die Quinquennal-Zulagen in fünf Jahren 4500, in zehn Jahren 13 500 Gulden u. s. w.

Hier beeile ich mich zu bemerken, dass in Betracht der in jedem Falle auftauchenden Langwierigkeit der Verhandlungen und der Schwierigkeit der praktischen Ausführung ich nicht die Absicht habe, die in Rede stehenden Bewahranstalten und Volksschulen auf einmal und in der Eile, sondern in zehn Jahren proportional vertheilt zu errichten; es wären zu diesem Zwecke vom Jahre 1895 an außer den durch die natürliche Entwickelung der schon bestehenden Anstalten beanspruchten Auslagen für die Bewahranstalten jährlich noch 210 000, für die Volksschulen jährlich noch 100 000 Gulden mehr in den staatlichen Voranschlag aufzunehmen.

Die glückliche Verbesserung der Staatsfinanzen in der letzteren Zeit lässt uns hoffen, dass die Besserung noch zunehmen und die stufenweise Durchführung des entworfenen Planes keine finanziellen Hindernisse finden wird. Ich hoffe zugleich, dass auch die interessirten Gemeinden bei der Errichtung der in Rede stehenden Anstalten nach Kräften beihilflich sein werden, wenn

der Staat im Interesse ihrer Bildung so namhafte Opfer zu bringen bereit ist. Mit diesen Darlegungen wollte ich, geehrtes Haus, das Arbeits-Programm der nächsten zehn Jahre in Betreff der Bewahranstalten und Volksschulen vorführen."

Das geehrte Lese-Publicum des Pædagogiums wird dem Berichterstatter verzeihen, wenn er der Hoffnung Ausdruck verleiht, dass die Volksschule, wenn sie von Jahr zu Jahr mehr ein Gegenstand der Aufmerksamkeit unserer Staatsmänner sein wird, allmählich zu voller Kraft kommen und ihre Bestimmung erreichen muss, das heißt: Die mit sechs Classen ausgebaute Volksschule wird zugleich die Fundamentalanstalt aller weiteren Cultur sein. (Und die Redaction gibt ihrer Freude Ausdruck, dass es unter den Unterrichtsministern wenigstens einen wirklichen Staatsmann gibt.)

Vom deutschen Ostseestrande. Ein fast europäisches Interesse hat gegenwärtig die polnische Schulfrage im Nordosten Preußens erlangt. Als im Jahre 1872 die Säcularfeier der Wiedervereinigung Westpreußens mit dem preußisch-brandenburgischen Staate begangen wurde, da brachten die Regierungsorgane lange statistische Artikel über die wenig fortgeschrittene Germanisirung der polnischen Landestheile in einem langen Jahrhundert. Nun sollte es anders werden! Eine ganze Anzahl polnischer Lehrer wurde im Interesse des Dienstes bis nach den Rheinlanden versetzt. In ihre Stellen wurden deutschsprechende Lehrer gesandt. Der Unterricht durfte fortan überall nur in deutscher Sprache ertheilt werden, ja die Predigten durften, soweit möglich, nur deutsch gehalten werden. Die Polen schickten sich scheinbar ruhig in die Verhältnisse, doch desto emsiger organisirten sie sich im stillen, um bei günstiger Gelegenheit um so dringender mit ihren Forderungen hervorzutreten. Die Gelegenheit sollte sehr bald bei den Wahlen und ganz besonders bei der Abstimmung über die letzte Militärvorlage kommen. Die Polen stimmten nämlich für dieselbe, und ihre Führer ernteten den Dank Sr. Majestät. Ferner stimmten sie für die Handelsverträge mit Rumänien, wofür ihnen Graf Kanitz nachsagte, dass sie sich bei ihrer Abstimmung nicht ausschließlich durch sachliche Gründe hätten leiten lassen, was Fürst Radziwill sofort zu widerlegen suchte. Nun weht für die Polen in Preußen ein anderer Wind. Viele Lehrer sind zurückberufen, und nach einem Ministerialerlass wird der polnische Unterricht von der dritten Stufe an aufwärts mit zwei Stunden wöchentlich von Ostern 1894 an eingeführt. Die Anordnungen hierzu sind bereits der Posener Regierung zugegangen und werden den zuständigen Stellen übermittelt werden. Diese Entscheidung stützt sich laut Zeitungsnachricht auf eine schriftliche Versprechung, welche der Kanzler Graf Caprivi dem Propst Jadszewski gab. So stehen jetzt die Dinge für eine dem Untergange scheinbar geweihte Nationalität, deren Edelste in Sibirien den Untergang fanden. In Stargardt wird ein polnisches Theater errichtet, in Graudenz erzwangen die Andächtigen die Predigt in polnischer Sprache dadurch, dass sie so lange tobten, bis der Geistliche ihrem Wunsche nachkam.

Diesen Thatsachen gegenüber hat am 29. und 30. December 1893 der „Allgemeine Deutsche Schulverein zur Erhaltung des Deutschthums im Auslande" in einer großen Versammlung in Königsberg i. Pr. Stellung genommen. Der Verein, welcher sonst sein Feld der Thätigkeit unter den zerstreut lebenden Germanen in Böhmen und Mähren hauptsächlich suchte,

hat nunmehr einen beachtenswerten Aufruf an seine Getreuen erlassen, in welchem die Zustände im eigenen Lande geschildert werden. Es heißt darin: „Der Deutsche in Österreich hat sich aufgerafft und ist auf seinem Posten, der Deutsche im Reich schläft noch ruhig und sieht nicht die Funken, die schon über sein eigenes Dach fliegen. Ein Weckruf ist durchaus nothwendig! Die ernstlich bedrohte Lage des Deutschthums in Westpreußen ist eine ernste Mahnung, sich nicht vagen Sicherheitsträumen hinzugeben. Schon erheben sich die Polen mit offener Gewalt gegen die Deutschen, erzwingen die polnische Sprache bei Wahlacten, hindern die Deutschen mit Gewalt an der Ausübung ihres Wahlrechts und verhöhnen und beschimpfen sie obendrein. Der Pole verachtet eben den Deutschen wegen seines schwachen Nationalstolzes, und mit Recht, wenn derselbe sich alles gefallen lässt. Der Pole ist stark durch seine Liebe zum Polenthum, er ist stark durch seine Organisation, aber er benutzt seine Stärke, um angreifend gegen alles Deutsche vorzugehen. Sogar im Beichtstuhl wird er ermahnt, nur ja kein Wort deutsch zu sprechen, und er folgt dieser Mahnung. Der Deutsche dagegen steht seinem Deutschthum gleichgiltig gegenüber, er ist nicht organisirt und niemand ermahnt ihn, an seiner Muttersprache festzuhalten. Höchstens ruft er nach polizeilicher Hilfe oder staatlichen Schutz und vergisst dabei das alte Sprichwort: ‚Hilf dir selbst, so hilft dir Gott‘. So lässt er sich vom Polen im eigenen Hause tyrannisiren, spricht gehorsam in seiner eigenen Familie polnisch und seine Kinder gehen schließlich im Polenthume auf, wie Hunderte polonisirter Familiennamen bezeugen. Die Polen machen es anders. In Westfalen ist eine Colonie von ca. 25 000 Polen und keiner von ihnen lässt von seiner Sprache. Sie haben polnische Geistliche, polnische Zeitungen, und niemand stört sie in ihrem Polenthume. Die Stadt Gelsenkirchen ist schon zur Hälfte polnisch, und es sollte uns nicht wundern, wenn dort nächstens, wie in Prag, die deutschen Straßenschilder entfernt würden. Wo es uns gelingt, eine Gruppe unseres Schulvereins in jenen bedrohten Gegenden des engeren Vaterlandes zu errichten, da wird der Deutsche aufgerüttelt, da wird er aufmerksam, dass sein Deutschthum, seine deutsche Sprache doch Wert haben müsse, weil andere so viel Mühe und Arbeit darauf verwenden, und wenn er erst hört, wie tapfer die verlassenen Brüder im Auslande um dieses Kleinod ringen, wird er es ebenfalls hochschätzen lernen. So soll unser Verein auch hier bei uns ein Schulverein sein, in dem man das Deutschthum schätzen und lieben lernt. Wen wir aber soweit haben, dass er seinen Pflichtthaler jährlich für die kämpfenden Brüder opfert, der ist auch für immer seinem Volksthum erhalten, der wird nicht mehr dem Polenthum verfallen und auch nicht dulden, dass seine Kinder ihm verfallen. Wo wir starke und thätige Ortsgruppen haben werden, da wird der Deutsche ebenso stark sein wie der Pole. Unsere Gruppen in Westpreußen und Posen werden diese Früchte tragen, und dann wird die große zwiefache Mission des allgemeinen deutschen Schulvereins sich erfüllen mit der Losung: ‚Unseren Pflichtthaler für die bedrängten Brüder im Auslande, unsere Arbeit für den Schutz und die Kräftigung des Deutschthums im eigenen Vaterlande‘.“

O wie schwarz! Nun, bange machen gilt nicht. „Wir Deutschen fürchten nichts als Gott“, und in Betreff der unheimlichen Polenfurcht sei kurz bemerkt: „Polens Adler sind gefallen.“ Das wäre eine wunderbare Weltgeschichte, wenn es dem unterjochten Volke gelänge, dem Unterjocher seine

Sprache aufzudrängen. Da haben unsere großen Dichter und Denker denn doch mehr Vertrauen zu der Macht und Kraft „von deutschem Wort und Sang“ gehabt. Grüß Gott, grüß Gott, mit hellem Klang, Heil deutschem Wort und Sang. (Nur nicht zu vertrauensselig! D. R.)

Italien. Siro Corti's „Rinnovamento Scolastico“ bringt in seiner Nummer vom 30. December 1893 folgenden, mit S. C. gezeichneten Artikel: „Eine Denkschrift der Jesuiten. Unter diesem Titel schreibt die „Perseveranza“: ‚Wir können unsere Leser versichern, dass die Jesuiten, deren auf die Jugenderziehung gerichtete Bestrebungen immer klarer zu Tage treten, sich an Seine Heiligkeit mit einer Denkschrift gewendet haben, worin sie dem Papst die Nothwendigkeit, den Katholiken die Betheiligung an den politischen Wahlen zu gestatten, nahelegen.

Die Jesuiten berufen sich auf die Gottlosigkeit der Zeiten, auf das Umsichgreifen irreligiöser Lehren. Wenn man so den Dingen in Italien freien Lauf lasse, sagen sie, so werde binnen kurzem die neue Generation der Kirche fremd gegenüberstehen. Man müsse das Land dem katholischen Glauben zurückgewinnen; angesichts dieses obersten Zweckes verliere jede andere Rücksicht an Bedentung.

Die katholischen Candidaten, so führen die Jesuiten weiter aus, dürfen sich nichts anderes angelegen sein lassen, als den Unterricht katholisch zu gestalten. Dies ist das höchste Strebziel. Mit der Religion die Moral in die Schule und durch die Schule in das Leben der italienischen Nation zurückzuführen! Alle andern Fragen, einschließlich der der weltlichen Herrschaft, werden sich von selbst lösen, wie reife Früchte, mit der Fundamentalfrage, der Schulfrage.

Aber, so fahren die Jesuiten in ihrem Memorandum fort, um sich in den Besitz der Schule zu setzen, ist es erforderlich, dass die Gläubigen an der politischen Wahlurne erscheinen, kämpfen und siegen. Die Jesuiten machen aufmerksam auf den steigenden Misscredit der liberalen Institutionen in Italien. Gerade das Überhandnehmen des Socialismus nähere viele wieder der Kirche, wenn nur diese nicht mehr den Bestand des Vaterlandes in Zweifel setze.

Dies das Gutachten der Jesuiten. Auf das Kirchenoberhaupt nun hat die Denkschrift tiefen Eindruck gemacht, und das Heilige Collegium ist gespalten in die Abstinenzler und deren Gegner. Der Papst soll geneigt sein, den Gläubigen die Wahlbetheiligung zuzugestehen, da er der Ansicht ist, dass sie in vielen Theilen der Halbinsel siegen würden.

Einstweilen wurde Ordre erlassen, die Propaganda der katholischen Unterstützungsvereine (Società di mutuo soccorso) und Banken immer lebhafter zu gestalten, um die großen Massen der Wähler in Bereitschaft zu haben für den Tag, wo man sich entschließen würde, die politische Arena zu betreten.

Wir bürgen für die volle Zuverlässigkeit des von uns Berichteten, und seine Wichtigkeit ist so einleuchtend, dass uns ein Commentar dazu überflüssig erscheint.‘

Soweit die „Perseveranza“. Einige sogenannte liberale Blätter geben sich den Anschein, als glaubten sie nicht an besagte Action der Jesuiten, und man kann ihnen dies nicht verwehren. Wir unsererseits haben nur wenige Worte

beizufügen. Das moderne Italien, das so viele Opfer an Gut und Blut gekostet, so viele Kerker und Exile erheischt hat, das wurde dann erzogen zu eitlem Gepränge, zu Luxus und Aufwand, zu der Einbildung etwas zu sein, was es thatsächlich nicht war.

Und nun ernten wir die Früchte hiervon. In den südlichen Provinzen und in Sicilien machen die Analphabeten 70 bis 80 Percent aus. Diesen bäuerlichen Bevölkerungen ist die Regierung nur durch die Steuern und Recrutenaushebungen bekannt. Was Wunder also, wenn sie in diesen Zeiten des Elends aufstehen? Die Jesuiten, alte Praktiker und ans Herrschen gewöhnt, bedienten sich einst des blinden Glaubenseifers; heute, da dieser nicht mehr hinreicht, nehmen sie ihre Zuflucht zur Überredung. Deshalb wollen sie die Schule. Und das Weitere? An das Weitere wird die Zeit denken. Die Birne wird fallen, sobald sie reif sein wird.“ (Eine sehr kräftige Bestätigung hat dieser Artikel am 10. Januar in Neapel erhalten, wo aus den Gemeindewahlen 54 Clericale und 26 Liberale hervorgingen! D. R.).

Das Schulwesen in Bulgarien. Seit der Befreiung Bulgariens vom Türkenjoche wird hier an der Hebung des Culturzustandes unablässig gearbeitet, und die Früchte dieser Thätigkeit sind heute schon sichtbar. Bulgarien, welches unter der Türkenherrschaft nur einige, kaum nennenswerte Schulen hatte, zählt jetzt auf $3^1/_2$ Millionen Einwohner 4200 Volksschulen, 3 Obergymnasien, 7 Oberrealschulen, 11 höhere Mädchenschulen (Mädchengymnasien), 1 Hochschule, 1 Handelsakademie, 1 Weinbauschule, 2 landwirtschaftliche, 1 pädagogische und 1 theologische Lehranstalt.

Die Schülerzahl, insbesondere an Mittelschulen und verwandten Anstalten, wächst mit jedem Jahre. Zu Beginn des laufenden Schuljahres betrug der Zuwachs 20%. Viele Lehranstalten sind infolgedessen geradezu überfüllt, so z. B. die beiden Gymnasien (1 für Knaben und 1 für Mädchen) in Philippopel, welche von 830 Schülern und 600 Schülerinnen besucht werden.

Amerikanisches. Die in Milwaukee erscheinenden „Erziehungs-Blätter für Schule und Haus“ (Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes) bringen folgende Mittheilungen:

a) Die Chicagoer Universität. Wol nie ist in diesem Lande eine Universität mit so großen Hoffnungen und Erwartungen eröffnet worden wie die Chicagoer Universität. Von verschiedenen Seiten wurden ihr geradezu riesige Schenkungen zutheil. Der Präsident derselben verstand es, tüchtige Kräfte von hüben und drüben heranzuziehen. Selbst der berühmte deutsche Geschichtsforscher Prof. Dr. v. Holst ließ sich durch einen hohen Gehalt verleiten, einen Ruf an dieselbe anzunehmen. Bei der Eröffnung der Universität wurde hervorgehoben, dass auch eine ihrer wesentlichsten Lebensbedingungen die Lehr- und Hörfreiheit sei. Wie diese Lehrfreiheit, d. h. das Recht, dass jede wissenschaftliche Richtung und Überzeugung sich geltend machen kann, gehandhabt wird, davon nur ein Beispiel. Am 5. October fand die Staatsconvention der Baptistengesellschaft statt. Auf derselben stellte Prof. C. E. Hewitt von der Chicagoer Universität das Gerücht in Abrede, dass die Universität die Darwin'sche Theorie lehre und vertheidige. Prof. Drummond,

der Vorlesungen an der Universität hielt, habe allerdings Erlaubnis erhalten, Vorlesungen über Evolution zu halten; aber die Universität als solche billige in keiner Weise seine Ansichten, noch unterstütze sie seine Lehren. („Does not in any way indorse or sanction his teachings.“)

Aus diesen Bemerkungen und den Verhandlungen der Convention geht hervor, dass die so viel gepriesene Chicagoer Universität ganz und gar unter dem Einflusse der Baptisten steht und dass die Lehrfreiheit an derselben eitel Spiegelfechterei ist.

b) Der Katholicismus und unsere öffentlichen Schulen. Wir citiren hier zwei Aussprüche von katholischer Seite, welche sich auf die Schulfrage beziehen und aus neuester Zeit stammen.

Der Coadjutor-Erzbischof Kain von St. Louis sprach sich beim Empfang von Schulbrüdern wie folgt aus:

„Ein jeder Bischof muss wissen, wie er es in seiner Diöcese zu halten hat. Ich selbst bin kein Freund von Compromissen. Es ist besser, die Kinder ohne Schulbildung aufwachsen zu lassen, als sie in eine religionslose Schule zu senden. Im Gehorsam gegen die Anweisungen unseres göttlichen Meisters, Christi, lehre ich mein Volk, seinen Glauben höher als alle anderen Dinge, ja selbst als das Leben zu schätzen. Denn Christus sagt: ‚Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewänne und doch Schaden an seiner Seele nähme?‘ Meine Unterweisung an die Eltern wird daher auch in Zukunft, wie in der Vergangenheit, dahin gehen, dass sie ihren Kindern eine katholische Erziehung angedeihen lassen.“

Diese Auslassung gipfelt also in der Sentenz: Besser keine Schule, als die religionslose, wie sie die öffentliche Schule ist und sein will. Immerhin ist die Ausdrucksweise eine diplomatische, den Anstand wahrende.

Nun aber ein in deutscher Sprache geschriebenes katholisches Organ, das in Chicago erscheinende „Katholische Sonntagsblatt“:

„Lasst das rothe Schulhaus neben den Pfarrschulen ruhig dastehen. Auf jeder Farm hat man ja einen Misthaufen, wo man die Abfälle ablagert. Es gibt auch unter der amerikanischen Jugend Material genug, das weder in eine Pfarr- noch in eine Privatschule passt, und da gibt es denn noch immer die Staatsschule, wohin man den Unrath befördern kann.“

(Man darf also die Staatsschule öffentlich mit einem Misthaufen vergleichen; darf man auch die Pfarrschule in dieser Art schmähen?)

Recensionen.

Herodot. Eine Auswahl des historisch Bedeutsamsten aus sämtlichen neun Büchern. Für den Schulgebrauch bearbeitet und herausgegeben von Dr. Jos. Werra, Oberlehrer am Gymnasium in Münster. Mit 3 Karten. Münster i. W. 1893, Aschendorff. XVI und 276 S., gebunden 2 Mark.

Wir haben im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift Dr. Werra's gelungene Schulausgabe der Äneis Virgils mit Beifall begrüßt und freuen uns, nun auch den Herodot von denselben Händen bearbeitet in gleich vortrefflicher Fassung vor uns zu sehen. Mit Recht ist zwar einerseits alles Anstößige und Unwichtige ausgeschieden, anderseits aber auch die Auswahl reichlich bemessen und nicht auf die letzten vier (in gewisser Beziehung allerdings wichtigsten) Bücher beschränkt, sondern auf das Gesammtwerk ausgedehnt worden, weil dasselbe zweifellos eine der reichsten und besten Quellen ist, aus denen der heranreifende Jüngling selbstthätig die Kenntnis der alten Geschichte schöpfen und den meist nur summarischen Fachunterricht durch eigene Lectüre sich lebendiger veranschaulichen und ergänzen kann. Wie viel aus dem Buche in der Classe zu lesen, wie viel dem häuslichen Studium anheimzustellen sei, das wird innerhalb gewisser Grenzen an den einzelnen Schulen dem pädagogischen Ermessen der Fachmänner und Collegien überlassen bleiben müssen; jedenfalls hat Dr. Werra wolgethan, einen Text zu bieten, welcher für das Gymnasium zur Einführung in das Herodot'sche Geschichtswerk völlig ausreicht. Die den einzelnen Abschnitten gegebenen Überschriften und die typographische Gliederung des Stoffes erleichtern die Übersicht; die vorausgeschickte Einleitung orientirt über das Leben und das Werk des alten Historikers, über dessen Dialect ebenfalls ausreichende Belehrung geboten wird. Der Anhang bringt in alphabetischer Ordnung die im Buche vorkommenden Eigennamen mit prägnanten Erklärungen; drei beigegebene Kärtchen dienen zur Veranschaulichung der Kriegsschauplätze von Salamis und Plataiai und des Thermopylenpasses. Der Druck ist correct, schön und groß, die Ausstattung würdig und ansprechend, der Preis sehr mäßig. E. H.

A. Englert, Anthologie des Poètes Français Modernes, dédiée à la jeunesse. Erlangen, Librairie Fr. Junge. 8°. VIII und 242 Seiten. Mk. 1.50, gbdn. Mk. 2.

Dieses, bei hervorragend eleganter Ausstattung wolfeile Bändchen bietet eine mit Geschmack und Takt getroffene Auswahl aus der französischen Lyrik seit der Restauration. Vertreten sind 76 Dichter und Dichterinnen, darunter Béranger mit 3, Lebrun mit 4, Lamartine mit 4, Hugo mit 6, Brizeux mit 8, Gautier mit 3, Musset mit 5, Leconte de Lisle mit 3, Nadaud mit 5, Lemoyne mit 4, Banville mit 3, Theuriet mit 4, Renaud mit 3, Sully-Prudhomme mit 5, Coppée mit 7, Fabié mit 4, Richepin mit 3 Stücken. Die zum Schlusse beigefügten deutsch geschriebenen Anmerkungen geben außer den Bedeutungen schwierigerer Ausdrücke und Wendungen hauptsächlich historische und sachliche Erläuterungen nebst gelegentlichen literargeschichtlichen Verweisen. Den Gedichten der einzelnen Autoren vorausgeschickt hat der Verfasser „de brèves notices sur chaque poète“. Dass diese sich auf die allernothwendigsten biographischen Daten und Aufzählung der Hauptwerke der betreffenden Dichter

beschränken, kann nur gebilligt werden; doch hätte sich wol trotz der hierdurch bedingten Knappheit und Trockenheit dem französischen Ausdruck stellenweise etwas mehr Abwechslung und nationales Gepräge verleihen lassen. — Druckversehen sind uns in dem ganzen Werkchen nur sehr wenige aufgefallen: beispielsweise wäre zu corrigiren p. 38, Z. 13 „puisse s'approcher" in puisse approcher, p. 109, Z. 6 v. u. „son" in sont, p. 228, Z. 14 „verbracht" in gebracht. D. R.

H. B. Lübsen, Ausführliches Lehrbuch der analytischen oder höheren Geometrie zum Selbstunterricht. 214 S. 124 Fig. im Text. 13. verbesserte Auflage. Leipzig 1893, Friedrich Brandstetter. 4 M.

Die große Beliebtheit, deren sich die mathematischen Lehrbücher Lübsens erfreuen, hat ihnen zu vielen Auflagen verholfen, so dass sich die Anzahl derselben jetzt schon in der zweiten und dritten Dekade bewegt. Der Verfasser hielt sich vor allem den Standpunkt des Selbstunterrichtes vor Augen, sei es, dass ein Schüler Versäumtes nachzuholen habe, sei es, dass ein der Schule Entwachsener sich weiterzubilden suche. Dieser Standpunkt erfordert hinreichende Ausführlichkeit und vorzügliche Klarheit, welche man in der That diesem Werke nachrühmen muss. Der Inhalt des Buches verbreitet sich über die analytische Geometrie sowol der Ebene, als auch des Raumes, auf letztere entfällt allerdings nur etwa der fünfte Theil der Seitenzahl. Man muss den Inhalt reichhaltig nennen, besonders in der Richtung der Erklärung des Zusammenhanges zwischen einer Gleichung zweiten Grades und den Kegelschnittslinien, auch der Erklärung des Begriffes der geometrischen Örter wird hinreichend Raum gegönnt, ganz besonders aber findet man die Untersuchung der Spiralen, Cassini'schen Curve, der Epicykloiden, der Lemniskaten etc. lehrreich ausgebildet.

Die Erörterung von der Verbindung gerader Linien ist allerdings ziemlich kurz gerathen, aber die modernen Lehrbücher, welche dieselbe weiter zu führen pflegen, nehmen dazu auch eigenartige Formeln auf, deren Verständnis und Verwendung dem Anfänger entschieden Schwierigkeiten bereitet; für einen solchen und gar für den Selbstunterricht sind die älteren Formeln gewiss die fasslicheren und daher passenden. — Die Verlagshandlung ist fortgesetzt bemüht, durch Berichtigung von Druckfehlern und Figuren die neuen Auflagen zu verbessern, und da sie auch um eine schöne Ausstattung überhaupt besorgt war, so hoffen wir, dass auch diese Auflage raschen Absatz finden wird, nicht blos zum Zwecke des Selbstunterrichtes, sondern auch bei jenen Vorgeschrittenen, welche sich für die Theorie der Curven des näheren interessiren. H. E.

Dr. W. Breslich, Oberlehrer am Louisenstädtischen Realgymnasium zu Berlin und **Dr. O. Koeppert**, Oberlehrer am herzoglichen Realgymnasium zu Altenburg, Bilder aus dem Tier- und Pflanzenreiche. Für Schule und Haus bearbeitet. Heft I. Säugetiere. Altenburg, S.-A., Stephan Geibel, Verlagsbuchhandlung, 1893. VIII und 205 Seiten. Preis 2 M. 60 Pf.

Wie die Verfasser in der Vorrede sagen, soll dieses Werk nicht etwa mit den großen Werken Brehms, Tschudi's und anderer berühmter Fachmänner concurriren, sondern dem Lehrer und auch dem Schüler, ja jedem Freunde der Natur ein Buch in die Hand geben, welches zu billigem Preise eine Ergänzung der systematischen Zoologie und Botanik bildet und so zur Belebung des naturwissenschaftlichen Stoffes beitragen. Die Beschreibung der Thiere ist durchaus nicht vernachlässigt, aber in sehr anziehender, erzählender Form durchgeführt, dazu sind eine Menge biologischer Momente aus dem Thierleben vorgeführt, den vorzüglichsten Werken entnommen, oder auch auf eigener Beobachtung basirend, so dass das Werk zu einem höchst interessanten Lesebuche wird. Dass diese „Bilder" keine Abbildungen enthalten, ist zwar bedauerlich, dürfte aber durch den Umstand erklärt werden, dass man das Werk nicht verteuern

wollte. Da dasselbe in seiner Vollendung 40—43 Bogen umfassen und dabei nur 8 Mark kosten soll, wird es leicht von jedermann beschafft werden können. Der erste Theil soll die gesammten Wirbelthiere, der zweite die niederen Thiere und die Pflanzen (hauptsächlich Culturpflanzen und deren Feinde) enthalten, wodurch dem Werke auch eine bedeutende praktische Seite verliehen werden wird. Da also der Text sehr anziehend und frisch geschrieben ist und viel Wissenswertes enthält, so ist die Anempfehlung eine fast selbstverständliche Sache. Der Druck ist sehr schön. C. R. R.

Leitfaden der Zoologie für die oberen Classen der Mittelschulen. Zweite verbesserte Auflage bearbeitet von **Dr. Vitus Graber**, nach dessen Tode besorgt von **J. Mick**. Mit 381 Abbildungen in Schwarzdruck, 102 farbigen Abbildungen und 5 Farbendrucktafeln. Wien 1893, F. Tempsky. 269 S. und ein Bilderatlas. 1 fl. 60 kr.

Das schon in seiner ersten Auflage als vorzüglich anerkannte Werk des leider zu früh dahingeschiedenen Verfassers hat in seiner zweiten Auflage sich vielfach verändert. Bestach auch früher die Anordnung in der Somatologie des Menschen, dass mit Vergleichen thierischer Objecte begonnen wurde, so ist es jedenfalls besser, derartiges nach der reinen menschlichen Anatomie vorzunehmen, indem auf diesem Wege größere Klarheit gewonnen wird, und auch die Beschaffung der Objecte oder guter Abbildungen für die Anatomie des Menschen nicht schwierig ist. Auch der Anschluss der hygienischen Winke an die betreffenden Organe ist vortheilhafter, als die Zusammenstellung derselben in einem eigenen Abschnitte. In der systematischen Zoologie ist auch mancherlei zum Vortheile der neuen Auflage, wahrscheinlich nach Winken, die dem Verfasser zukamen, geändert worden. Die Anzahl der Abbildungen ist bedeutend vermehrt worden, und zwar finden sich selbe nicht blos eingedruckt im Texte, sondern auch in dem Bilderatlasse, wo die farbigen Bilder zusammengestellt erscheinen. Alle Abbildungen, die noch unter Aufsicht Grabers angefertigt oder ausgewählt wurden, sind sehr gelungen, besonders aber die vier Farbentafeln mit Seethieren. Kurz, in jeder Hinsicht ist dieses Buch empfehlenswert. C. R. R.

Dr. H. Dorner, Verfasser der „Grundzüge für Physik", Der menschliche Körper. Ein Lehr- und Lernbuch für Schule und Haus. Mit 76 Abbildungen. Hamburg 1893, Otto Meißner. IV und 104 Seiten.

Das Bedürfnis, die Kenntnis über unseren Körperbau und dessen Functionen und einfache hygienische Rathschläge unter das Volk zu bringen, wird immer allgemeiner gefühlt. Eine Folge davon ist das Erscheinen so vieler Lehrbücher über diesen Gegenstand. Nicht alle Leitfäden dieser Art sind aber so abgefasst, dass sie ihrem Zwecke entsprechen. Viele begnügen sich mit einer Aufzählung der Körpertheile und ihres Baues, sprechen von den normalen Functionen derselben gar nicht oder nur sehr wenig und knüpfen daran hygienische Winke. Ganz anders fasst der Verfasser dieses Werkchens seine Aufgabe auf; er führt auch eine Besprechung der Körpertheile durch, leitet aber die Erklärung ihrer Thätigkeit mit irgend einem leicht fasslichen physikalischen Apparatchen ein, z. B. die des Herzens mit der Gummispritze, die der Lunge mit dem Blasebalge und der Gummiblase, die des Auges mit der Camera obscura u. s. w. Ein besonderes Augenmerk widmet er den Functionen, in deren Vernachlässigung die meisten Krankheitserscheinungen ihren Grund haben, wie Ernährung und Athmung. Bei der Ernährung führt er eine Menge Erscheinungen an, die sonst als zu gering nicht beachtet und übergangen werden, z. B. Verdauungsstörungen, Kauen, zu viel essen, zu oft essen, gebratenes und gekochtes Fleisch, Pökeln und Räuchern, rohes Fleisch, Bandwürmer, Trichinen etc.; ein eigener Abschnitt ist der Ventilation gewidmet. Kurz in jeder Hinsicht ist dieses Büchlein sehr gut und praktisch für die Schule eingerichtet und derart geschrieben, dass es auch im Hause vielen Nutzen stiften kann. Dies gilt auch von den zahlreichen, recht gelungenen Illustrationen, unter welchen

auch solche vorkommen, welche Entartungen infolge von Missbräuchen darstellen, wie ein durch Schnüren verunstalteter Brustkorb, ein durch schlechtes Schuhwerk verdorbener Fuß. Kurz das Werk kann in jeder Richtung auf das beste empfohlen werden. C. R. R.

Prof. Dr. F. C. Noll, Oberlehrer am städtischen Gymnasium zu Frankfurt a. M., Die Naturgeschichte des Menschen (Anthropologie) nebst Hinweisen auf die Pflege der Gesundheit. Für Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und Seminarien bearbeitet. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 107 Holzschnitten und einer Farbentafel. Breslau 1893, Ferd. Hirt. 109 Seiten. geb. 1,35 M.

In sehr genauer Weise und klarer Darstellung wird die Anatomie des Menschen durchgeführt. An jedes Organsystem anschließend ist die Pflege desselben ausführlich erörtert und werden hygienische Winke ertheilt. Recht genau sind die Nahrungsmittel besprochen. Eigene Abschnitte behandeln die wichtigsten Krankheiten und die erste Hilfe bei Unglücksfällen. Die Lebensalter, die Rassen des Menschengeschlechts und der Mensch in vorgeschichtlicher Zeit werden am Schlusse des Werkes abgehandelt. Zahlreiche, sehr gelungene Illustrationen helfen das Verständnis erleichtern. Wie empfehlen dieses Werkchen als eine der gelungensten kurzgefassten Anthropologien aufs wärmste. C. R. R.

Dr. P. Kindel, Prof. am Köllnischen Gymnasium zu Berlin, Albert Trappes Schul-Physik. Zwölfte Auflage, unter Berücksichtigung der neuen Lehrpläne neu bearbeitet. Mit 264 in den Text gedruckten Abbildungen. Breslau 1893, Ferd. Hirt. 348 S. geb. 3,50 M.

Wenn ein Lehrbuch zwölf Auflagen erlebt, so muss in demselben ein guter Kern stecken, und das ist bei Trappes Schulphysik der Fall. Durch die Neubearbeitung hat dasselbe noch bedeutend gewonnen, da auf die neuesten Erfahrungen im Gebiete der Physik entsprechende Rücksicht genommen wurde; einzelne Partien, insbesondere in der Akustik und Optik, sind infolge dessen ganz neu hinzugekommen, andere vollständig umgearbeitet worden. Die eingestreuten historischen Bemerkungen machen das Werk auch für den Laien interessant, die Fragen am Schlusse der Abschnitte sind für den Schulgebrauch höchst wertvoll. Die Holzschnitte sind sehr gelungen und erleichtern das Verständnis des klar geschriebenen Textes. Kurz, das Buch ist in dieser neuen Form höchst empfehlenswert. C. R. R.

Konrad Fuß, kgl. Seminarpräfect, Lehrbuch der Physik und Chemie für Volks-, Fortbildungs- und Töchterschulen. Als Hilfsmittel für Lehrer und Lehrerinnen sowie zur Selbstbelehrung bearbeitet. Mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Nürnberg 1893, Verlag der Friedr. Korn'schen Buchhandlung. XII und 256 Seiten. 2.40 Mk.

Nach der Anordnung: Lehrmittel, Vorbereitung, Darbietung, Vergleichung, Zusammenfassung und Anwendung bespricht der Verfasser in recht gelungener Weise die verschiedenen Partien der Physik, so dass der Lehrstoff vollständig erschöpft wird. Für Volksschulen müsste eine entsprechende Auswahl getroffen werden, da die Kinder sonst überbürdet würden, weil nicht die nothwendige Zeit vorhanden ist. Die Diction des Buches ist klar und verständlich, die Abbildungen sind einfach aber ausreichend. Die Ausstattung des Werkes ist sehr gelungen und kann dasselbe bestens auch für den Selbstunterricht empfohlen werden. C. R. R.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu 2 Beilagen: **Bleyl & Kaemmerer** in **Dresden** und **Ferd. Hirt & Sohn** in **Leipzig.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

6. Heft, März 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 6. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Die humane Ethik im Lichte der Philosophie.

Von Schulinspector ***Wyss-Burgdorf****, Schweiz.*

Motto: „Nur wo Vernunft herrscht, herrscht Liebe. (Feuerbach.)

Unsere Zeit ist eine durchaus merkwürdige. Auf der einen Seite zeigen sich erstaunliche Fortschritte. Auf der anderen Seite herrscht ein zähes Verharren auf ererbten Anschauungen. Nirgends ist eine rechte Befriedigung und Harmonie. Die Resultate der Naturwissenschaften werden popularisirt. Elementare Kenntnisse der Astronomie und Geologie dringen ins Volk; sie verbreiten die Erkenntnis der unabänderlichen Naturgesetzlichkeit und der Entwickelung, die in der organischen Welt herrscht, wonach die höheren Lebensformen aus den niederen hervorgegangen sind. Auch die Philosophie thut ihr Werk. Der Philosoph A. Spir*) erklärt z. B.: „Gott ist nicht als Schöpfer zu betrachten; Gott ist das Gute in uns. Der Glaube an einen wirkenden Gott vernichtet den Geist der Moralität und substituirt egoistische Motive der Furcht.“ Und der Philosoph Frohschammer**) sagt: „Gott ist das absolute Ideal der Vernunft, dem nachzustreben ist.“

Wissenschaft und Glaube streiten gegeneinander. Dadurch wird das Glauben erschwert und der Kirche der Boden mehr und mehr entzogen. Die Kirche war aber bis jetzt die Trägerin der Ideale, die bevorrechtete Lehrerin der Sittlichkeit. Viele Menschen laufen daher Gefahr, mit ihrer Abwendung von der Kirche auch sich vom Idealen abzuwenden und die bloße Nützlichkeit, den Mammon, zu ihrem Gott zu machen. Darum tauchen Versuche auf, die Ideale der menschlichen Gesellschaft auf festere Grundlagen, als die des Glaubens, zu stellen.

---

*) A. Spir: Moralität und Religion. Leipzig, J. G. Findel.

**) J. Frohschammer: Über die Organisation und Cultur. München, Ackermann.

Zu dem Zweifel, der durch die Wissenschaft gepflegt wird, kommen noch drohende Veränderungen in den socialen Verhältnissen. Da sehen wir auf der einen Seite die Entwickelung der Technik, die Ausbreitung der Industrie und das Anwachsen des Capitalismus, auf der anderen Seite das Wachsen der Proletariermassen. Die sociale Frage wird immer ernster. Diese Arbeitermassen lassen sich nicht mit einer Anweisung auf das Jenseits abfinden. Auch Prof. Ziegler sagt in seiner Schrift: Die sociale Frage: „Mit einer Religion der Jenseitigkeit ist bei der Masse unserer Fabrikbevölkerung nichts mehr auszurichten. Den Glauben an dieses Jenseits haben auch von uns Gebildeten die meisten verloren; aber uns bleiben doch: Der Glaube an das Ideal, die Liebe zum Nächsten und die Hoffnung auf den Sieg des Guten.“

Angesichts der immer mehr wachsenden Unsicherheit der religiösen Grundlage muss auch die Schule darauf denken, sich vom Banne der Kirche zu lösen und die Charakterbildung auf eine selbständige Ethik zu bauen.

Wenn das Dogma wankt, so wankt die Ethik, die darauf gebaut ist. „Es wankt der Grund, auf den wir bauten.“ —

Zahlreich sind daher die Klagen über Mangel an idealem Leben. Es klagen Geistliche, dass „Moralität, Zucht und Wolfahrt eher im Niedergang begriffen sei“; es klagen Pädagogen über den Geist unbändiger Selbstsucht.

Es treten daher zahlreiche Reformen innerhalb und außerhalb der Kirche auf. Am gründlichsten gehen die „Ethischen Gesellschaften“ von Nordamerika, England und Deutschland vor. Diese machen den bedeutsamen Versuch, das „Heilig-Menschliche“, das Sittliche ganz unabhängig von allem Religiösen und Confessionellen auf die gebildete Vernunft, auf das erleuchtete Gewissen zu bauen. Damit wird das Sittliche vom unsicheren Boden des Glaubens und metaphysischer Ansichten versetzt und auf den Felsen vernünftiger Erkenntnis gestellt. Dabei vermeiden diese „Ethischen Gesellschaften“ jegliche Feindschaft gegenüber der Religion. Dr. Adler in New York sagt: „Wir leugnen den Einfluss der religiösen Überzeugungen nicht, wir sind aber der Meinung, dass erst aus dem Handeln die rechte Einsicht in die Principien des Handelns kommt, dass man auf dem Weg der Erfahrung in die Erkenntnis der Sittlichkeit eindringen muss. Die Kirche verlangt, dass man auf dem Umweg des Glaubens zum rechten Handeln komme. Wir verlangen: Erst gut handeln! Dann ergibt sich die Einsicht in die Principien des Handelns. Was nützt es, wenn

man behauptet: Erst müssen die Menschen glauben, ehe sie gut sein können. Viele Menschen, und die besten darunter, glauben nun einmal nicht. Aber gut sein wollen die meisten, das können sie auch, vorläufig ohne Glauben. Dies zu bezweifeln, hieße an der menschlichen Natur selbst irre werden." — Der Hauptinhalt eines Vortrages, den Dr. Adler im Mai 1892 in Berlin gehalten hat, lässt sich in folgende drei Sätze fassen:

1. „Das Streben nach sittlicher Veredelung gibt Friede und Freude in unser Herz.
2. Die Sittlichkeit wird durch Erfahrung gelernt und ist vom Glauben unabhängig.
3. Die Sittlichkeit bedarf der Übung und zwar durch alle Altersstufen."

Der erste dieser Sätze bezeichnet Zweck und Ziel des Sittlichen; es ist dies die Glückseligkeit, aber die Glückseligkeit aller im Diesseits, nicht im Jenseits, wie bei der religiösen Moral. Die Tugend wird als Mittel zur Glückseligkeit erkannt.

Der zweite Satz bezeichnet Quelle und Princip des Sittlichen. Dieses Princip ist die durch Erfahrung und Nachdenken gebildete Vernunft.

Der dritte Satz betont die Nothwendigkeit beständiger Übung und eines förmlichen sittlichen Cultus.

Auch W. M. Salter, ein anderer Vorsteher der „Ethischen Gesellschaften" in Amerika, sagt in seiner Schrift: Die Religion der Moral*): „Nicht die Religion ist unsere Basis. Auf etwas Tieferem, auf dem Fels des Gewissens, wollen wir bauen, auf den ewigen Gesetzen, welche in der moralischen Natur des Menschen selbst sich kundgeben. Das Gewissen führt uns in ein ideales Reich. Die Moral ist ein Souverain; sie schreibt das Gesetz und das Ideal für das Ganze vor. Wir behaupten, dass die Moral von der Religion unabhängig sei. Die Basis unserer Bewegung ist die Idee des Guten selbst."

Übereinstimmend mit Salter sagt St. Coit in seinem ausgezeichneten Buch: Die Ethische Bewegung**): „Bringe deine Lehren, dein Priesteramt, deine Vorschriften, ja selbst die innere Hingebung deiner Seele vor den Richterstuhl des Gewissens; dieses ist keines Menschen und keines Gottes Stellvertreter, sondern der höchste Richter über Menschen und Götter." —

*) Salter: Die Religion der Moral; deutsch von Gizycki. Leipzig, W. Friedrich.

**) St. Coit: Die ethische Bewegung. Leipzig 1890, Reisland.

In einem Vortrag, gehalten in Frankfurt (Februar 1893), sprach Fr. Jodl, Prof. der Philosophie in Prag und bekannt durch eine ausgezeichnete Geschichte der Ethik (Stuttgart, Cotta), sich über den Zweck der „Deutschen Gesellschaft Ethischer Cultur“ mit folgenden Worten aus: „Die Aufgabe unserer Gesellschaft ist Förderung des sittlichen Lebens, Pflege geläuterten Menschenthums, Entwickelung echter Humanität — abgesehen von allen religiösen und metaphysischen Vorstellungen, an welche die Menschheit bisher ihre ethischen Ideale geknüpft hat. Wir sehen das Leben des Individuums und das geschichtliche Leben des Geschlechts so an, als ob es nur ein irdisches Ziel hätte: Die harmonische Ausgestaltung der Persönlickeit, die innere Trefflichkeit des Willens und Charakters und die Wolfahrt und Entwickelungsfähigkeit des Geschlechts. Wir wollen arbeiten an der sittlichen Vervollkommnung der Menschheit, gestützt auf Vernunft und Erfahrung. Wir fußen auf der Überzeugung, dass es eine Wissenschaft vom sittlichen Leben gibt. Diese wollen wir populär machen, wollen ihr eine Stimme geben im öffentlichen Leben und in der Erziehung. Und wir erkennen keine andere Autorität an, welche sich nicht auf das Zeugnis der Erfahrung und Vernunft zu stützen vermag. In der **Pädagogik** wollen wir einen Wandel anbahnen. Die ethischen Überzeugungen und Ideale, das Heiligste, was es gibt, werden der Jugend nur in der Verquickung mit dogmatischen Sätzen beigebracht, die im Widerspruch mit der Geistesrichtung des übrigen Lernens und des Lebens sind. So erzeugt sich ein doppeltes Übel: Im Inneren brechen die ethischen Grundsätze mit den schwankenden Stützen, an welche sie künstlich befestigt sind, zusammen. Nach außen werden sie mit vielfach bewusster Heuchelei festgehalten. Die Religion wird zum Staatskleide unseres Byzantinismus.“ „Wir wollen zeigen, dass die Grundwahrheiten des sittlichen Lebens nichts einbüßen, wenn man auf Transcendentes Verzicht leistet, und dass es im Interesse der Duldsamkeit und des Friedens liegt, nicht das Trennende der religiösen Bekenntnisse, sondern das Verbindende der gemeinsamen praktischen Überzeugungen in den Vordergrund der Schulbildung zu stellen.“*) — Wir hoffen, einen wirksamen Damm aufzuführen gegen jene Intoleranz, die vor allem fragt: „Was glaubst du?“ statt: „Wie bist du?“ — „Der Glaube

*) Siehe das Wochenblatt: **„Ethische Cultur“**, von Gizycki. **Verlag von Dümmler in Berlin.**

ist ein Element der Zwietracht unter den Menschen, und mit voller Bestimmtheit kann es ausgesprochen werden: In dem Maße, als die Religion dogmatisch geworden ist, ist sie auch eine nie versiegende Quelle von Hass und Verfolgung unter den Menschen geworden. Möge die Religion bleiben für diejenigen, welche ihrer bedürfen; aber wir wollen daran mahnen, dass es einen Boden gemeinsamen Denkens und Schaffens gibt, auf dem alle sich zusammenfinden können, die Vernunft und guten Willen haben." (Jodl.)

In den Tagen vom 7.—14. August 1893 haben sich in Eisenach eine Anzahl begeisterter Mitglieder der „Ethischen Gesellschaften" zusammengefunden. Außer Deutschland waren auch die Schweiz, Österreich, Russland, England und Amerika vertreten. Der Zweck dieser Versammlung war die Propaganda für die Sache der „Ethischen Gesellschaften". Natürlich kam auch die Erziehung zur Sprache. Aus dem Eröffnungswort des Präsidenten Prof. Dr. Förster theilen wir folgende Gedanken mit: „Heute wird alles nach nationalen Gesichtspunkten beurtheilt. Der Menschheitsgedanke ist in den Hintergrund gedrängt. Alle Nationen singen von ihrem Ruhm und ihrer Größe. Diese nationale Erhitzung erzeugt Hass, statt gegenseitige Achtung. Was sollen Abrüstungsvorschläge, solange im Fühlen der Völker die überreizten nationalen Stimmungen vorherrschen, solange nicht der richtige Menschheitsgeist alle Völker durchdringt? Von großer Bedeutung ist hierbei der Nachweis, dass eine allen gemeinsame Ethik möglich ist, die unabhängig ist von den so grundverschiedenen religiösen Vorstellungen der Menschheit. Es gilt, die Unabhängigkeit der gemeinsamen Moral von der Religion zum Bewusstsein zu bringen!"

Ein anderer Redner, G. Maier aus Ermatingen (Schweiz), sagte: „Unsere Staatsgewalten schützen immer noch das Conservative, das dogmatische, die meisten Gebildeten abstoßende Kirchenthum. Daher haben die großen Errungenschaften der Dichter und Denker, die heute als ein Evangelium in moderner Form hätten dienen können, im Volk wenig Boden gefasst. Man hat es versäumt, die großen Wahrheiten politischer, socialer und religiöser Befreiung zum Gemeingut und zu Leitsternen des Volkes zu machen, man hat es zu lange unterlassen, an Stelle des morsch gewordenen Thrones der göttlichen Autorität den Grundsatz der menschlichen Gerechtigkeit in seine volle Majestät einzusetzen; man hat vergessen, den inneren Himmel der Pflicht-

erfüllung und des Gemeingefühls anstatt des versinkenden Himmels im Jenseits auszubauen. Besonders thut eine Reform der Schule noth. Wir müssen an die Stelle des morsch gewordenen Glaubens ein gesundes Wissen setzen, wir müssen die gewonnenen ethischen Wahrheiten popularisiren und in das Volk hinaustragen."

Ein dritter Redner, Prof. Bruno Meyer aus Berlin, sagte: „Der heutigen Schule muss zu Gemüth geführt werden, dass sie den Ast, auf dem sie sitzt, selbst absägt: denn der Lehrer sei verpflichtet, den Kindern Überzeugungen beizubringen, an welche er selbst oft genug nicht glaubt, und damit untergräbt er seine Autorität. Ein großer Theil des geringen Einflusses der Schule kommt von dem Misstrauen her, welches das Kind gegen die Wahrhaftigkeit des Lehrers hat." *)

* * *

Nun soll nach dieser Einleitung ein kleiner philosophischer Excurs folgen. Hat sich ja sogar an der 30. „Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung" in Leipzig eine „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik" gebildet, welche dafür sorgen will, dass die Lehrerschaft mehr als bisher durch die Philosophie sich belehrt und befreit.

Bei diesem Excurs in die Philosophie soll es sich blos um einen Punkt handeln, nämlich um die Ethik, um ihre Grundlage und ihr Princip, und um ihr Verhältnis zur Religion. Dabei bemerke ich von vornherein, dass ich keinen religionsfeindlichen Standpunkt einnehme. Die Religion kann für viele Menschen durch nichts ersetzt werden; sie gewährt dem Gemüthe das Gefühl des Zusammenhangs mit dem Weltganzen, sie gibt Vertrauen und Demuth; sie regelt die Beziehungen des Menschen zu der außerweltlichen Macht. Aber als Lehrerin der Menschenpflichten, als Ordnerin der Beziehungen des Menschen zum Menschen ist sie nicht genügend. Die Moral hat ihre durchaus selbständigen Wurzeln in der Natur und den Gesetzen des Menschenlebens, und ihre Quelle ist das durch die Vernunft gebildete, erleuchtete Gewissen. Sollen aber die moralischen Antriebe in ihrer Selbständigkeit und Unabhängigkeit erkannt werden, so ist es nothwendig, dem Moralunterricht eine selbständige Stellung in der Volksschule einzuräumen.

Viele Philosophen älterer und neuerer Zeit arbeiten dafür, die Sittenlehre von der Theologie zu emancipiren.

---

*) Siehe Nr. 35 der „Eth. Cultur" von Prof. Gizycki. Berlin.

1. Verweisen wir zuerst auf Baco (1561—1626). Nach Wundt*) sagt Baco: „Die praktische Sittenlehre ist von religiösen Überzeugungen völlig unabhängig; auch der Atheist kann sie sich aneignen. Abergläubische Verirrungen der Religion sind für die Sittlichkeit verderblich. Der Aberglaube und der aus ihm hervorgehende religiöse Fanatismus ist für sie gefährlicher als der Unglaube. Quelle des Sittlichen ist das natürliche Sittengesetz (lex naturalis). Das Gute fällt mit dem Nützlichen zusammen. Das Nützliche hat den Doppelzweck: Einzelwol und Gesammtwol. Das Gesammtwol ist das höhere. Die echte Tugend besteht in dem gemeinnützigen Handeln. Das thätige Leben ist das wertvollste. Aller Autoritätsglaube muss verbannt sein. Die Ethik lehrt die Kunst zu handeln.“ —

„Baco ist“, sagt Karl Schmidt in seiner Geschichte der Erziehung, „der Vater der gesammten realistischen Pädagogik geworden.“

2. Auch Shaftesbury**) hat viel beigetragen zur Bereicherung der Lehre vom Sittlichen. „In ihm lebte der Geist der antiken Ethik wieder auf. Das Sittliche, dessen Grundlage und Wurzel in der menschlichen Organisation erkannt ist, erlangt hier eine innere Sicherheit, die es nicht blos völlig unabhängig stellt von jeder äußeren Offenbarung, sondern für alles, was religiöser Glaube zu thun oder zu lassen gebietet. Das Sittliche bedarf nicht mehr des Religiösen, um zu seiner Vollendung zu gelangen, sondern, umgekehrt, alles Religiöse hat sich jetzt durch seine Übereinstimmung mit dem natürlichen Maßstab des Sittlichen als berechtigt zu legitimiren. Auch dem Gottesbegriff gegenüber hält Shaftesbury streng an dieser natürlichen Norm fest. Alles, was sich als Gebot Gottes gibt, muss sich an ihr messen lassen. Denn wer da behauptet, es gebe eine Gottheit, und derselben die Prädicate „gut“ und „gerecht“ beilegt, muss voraussetzen, dass Recht und Unrecht, Gut und Böse eine wesenhafte Existenz haben, welcher gemäß er eben diese Aussagen über Gott macht . . . Was sittlich ist, das ist uns viel gewisser, als was die Gottheit ist; es wird folglich unser sittliches Bewusstsein dazu berufen sein, unsere Gottesvorstellungen zu regeln . . . . Mit besonderem Nachdrucke aber spricht sich Shaftesbury gegen jene Annahme aus, welche jenseitige Belohnungen und Bestrafungen als Stützen der Sittlichkeit verwenden will. Wenn das Sittliche etwas im Menschen innerlich Begründetes sein soll, so kann es nicht von außen, durch Hoff-

*) Wundt: Ethik. pag. 268. Stuttgart 1886, F. Enke.

**) Siehe: Fr. Jodl, Geschichte der Ethik. I. 178. Stuttgart, Cotta.

nung oder Furcht in ihn hineinkommen." — „Das Sittliche erweckt nach Shaftesbury unmittelbar durch sich selbst Befriedigung. Die Sittlichkeit trägt ihren Lohn in sich selber. Das Ziel des Sittlichen ist die innere Glückseligkeit, die unmittelbar mit dem sittlichen Leben verbunden ist. Das Sittliche ist also autonom:

a) gegenüber der Religion, der es Gesetze gibt;

b) in Bezug auf seine Motive, denn es entspringt aus der menschlichen Organisation und den ihr eingepflanzten Affecten;

c) in Bezug auf seine Zwecke, denn diese bestehen im inneren Gefühl der Beseligung."

3. In seinem „Gespräch über die natürliche Religion" scheidet der Engländer Hume das Sittliche noch entschiedener von dem Religiösen. „Der selbständig denkende Mensch bedarf religiöser Motive nicht, um sittlich gut zu handeln, und soweit dieselben überhaupt irgend welchen Wert haben, fallen sie mit sittlichen Motiven zusammen. Selbst da, wo der Aberglaube und Fanatismus nicht in directen Gegensatz zur Sittlichheit treten, muss die Religion durch Ablenkung des menschlichen Strebens von seinem eigentlichen Ziele, durch Aufstellung neuer, kleinlicher Verdienste, durch falsche und verkehrte Vertheilung von Achtung und Missachtung, die verderblichsten Folgen mit sich bringen und die Wirksamkeit der natürlichen Motive des sittlichen Handelns, der Gerechtigkeit und Menschlichkeit, außerordentlich schwächen."

4. Helvetius, der Hauptvertreter der französischen Aufklärung, kennt irrthümlicherweise nur einen einzigen, im wahren Sinn ursprünglichen und angeborenen Trieb im Menschen: das ist die Selbstliebe. Sittlichkeit ist nach ihm nur dadurch möglich, „dass man die Menschen durch irgend welche Einrichtungen und durch Erziehung daran gewöhnt, in dem allgemeinen Interesse ihr eigenes zu erblicken und in dessen Befriedigung sich mitbefriedigt zu fühlen".

5. Gegen die französischen Aufklärer erhebt sich der ernste Philosoph Kant mit seinem strengen, kategorischen Imperativ, mit seiner Lehre vom eingeborenen, aprioristischen Sittengesetz und dessen unbedingter Nöthigung zur Pflicht. Er will auch die Ethik von der Theologie und Metaphysik unabhängig machen, stützt aber die sittlichen Ideen nicht auf die Erfahrung, sondern auf die übersinnliche Natur unseres Wesens.*) Das „Intelligible" ist also nur verlegt. — „Kant hat mit seiner Betonung der Idee der Pflicht einen großen,

*) Vergleiche: Wundt, Ethik, pag. 312.

begeisterten Wiederhall bei den besten Geistern Deutschlands, Frankreichs und Englands gefunden. Das war der Ausdruck der Abneigung gegen jene Klugheitsmoral des wolverstandenen persönlichen Interesses, welche in ihren Consequenzen das sittliche Bewusstsein in der Wurzel zu fälschen drohte. Der Beruf der Grundanschauung Kants ist es gewesen, überhaupt das Gewissen der Zeit zu wecken, ihrer Weichlichkeit gegenüber die ernste Größe des Pflichtgedankens darzustellen." *) Kant spricht sich in seinem Werk: „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" (1793) über die Unabhängigkeit der Moral mit folgenden Worten aus**):

„Die Moral, sofern sie auf dem Begriff des Menschen als eines freien, eben darum aber auch sich selbst durch seine Vernunft an unbedingte Gesetze bindenden Wesens gegründet ist, bedarf weder der Idee eines anderen Wesens über ihm, um seine Pflicht zu erkennen, noch einer anderen Triebfeder, als des Gesetzes selbst, um sie zu beobachten. Sie bedarf also keineswegs der Religion, sondern vermöge der reinen praktischen Vernunft ist sie sich selbst genug." (Vorrede.)

„Der Anthropomorphismus ist für unsere Moralität selbst höchst gefährlich, denn da machen wir uns einen Gott, wie wir ihn am leichtesten zu unserem Vortheil gewinnen zu können und der beschwerlichen und ununterbrochenen Bemühung, auf das Innerste unserer moralischen Gesinnung zu wirken, überhoben zu werden glauben." (pag. 202.)

„Alles, was außer dem guten Lebenswandel der Mensch noch zu thun vermeint, um Gott wolgefällig zu werden, ist bloßer Religionswahn und Afterdienst Gottes." (pag. 204.)

„Die Tugendlehre besteht durch sich selbst (selbst ohne den Begriff von Gott)." (pag. 219.)

„Der Tugendbegriff ist aus der Seele des Menschen genommen." (pag. 220.)

„Das Gewissen ist die sich selbst richtende moralische Urtheilskraft." (pag. 223.)

6. Auch Schopenhauer gründet die Moral ganz auf die Natur des Menschen. Nachdem Schopenhauer sich gegen das ethische Princip von Kant ausgesprochen hat, sagt er:***) „Die moralische Triebfeder

*) Vergleiche: Jodl, Geschichte der Ethik. II. 25 u. s. f.

**) Vergleiche: I. Kant. Herausgegeben von Kirchmann. Heidelberg, G. Weiß.

***) Vergleiche: Schopenhauer, Die Grundprobleme der Ethik. Leipzig. pag. 143.

muss schlechterdings, wie jedes den Willen bewegende Motiv, eine sich von selbst ankündigende, deshalb positiv wirkende, folglich reale sein; und da für den Menschen nur das Empirische Realität hat, so muss die moralische Triebfeder in der That eine empirische sein und als solche ungerufen sich ankündigen und dies mit solcher Gewalt, dass sie die entgegenstehenden, egoistischen Motive überwinden kann. Denn die Moral hat es mit dem wirklichen Handeln des Menschen und nicht mit apriorischem Kartenhäuserbau zu thun, deren Wirkung dem Sturm der Leidenschaft gegenüber gleich Null wäre.“ (Gegen Kant.) „Was den Willen bewegt, ist allein Wol und Wehe überhaupt. Eine Handlung ist nur moralisch, wenn sie ganz allein nur zu Nutz und Frommen eines anderen geschieht. Dies kann nur geschehen, wenn ich das Weh des andern fühle wie meines, wenn ich mich mit dem andern identificire. Dies ist das Phänomen des **Mitleids.** Das Mitleid ist die wirkliche Grundlage aller Gerechtigkeit und Menschenliebe, jeder Handlung von moralischem Wert.“

„Das Mitleid kann mich bewegen:

1. andern nicht Schmerzen zu bereiten: Gerechtigkeit;
2. anderer Schmerzen zu lindern: Menschenliebe.

Diese beiden sind die Cardinaltugenden; aus ihnen lassen sich alle anderen ableiten. Beide wurzeln im Mitleid; dies ist aber ursprünglich, unmittelbar, beruht nicht auf Religionen, Dogmen, Mythen.“

Hierzu ist nur zu bemerken, dass man aus dem Mitleid die Pflichten gegen sich selbst nicht ableiten kann. Darum gaben die neueren Philosophen dem Princip der Moral eine weitere Fassung.

7. Die neuere realistische, humane Ethik ist vertreten durch den Franzosen Comte, die Engländer Bentham und J. St. Mill und durch die deutschen Philosophen L. Feuerbach, Dühring, Frohschammer, Gizycki, durch den Dänen Höffding u. a. m. Diese erhoben sich alle über den subjectiven, individualistischen Standpunkt des Helvetius. Nicht in dem Wol des Einzelnen, sondern in der allgemeinen Wolfahrt und Vervollkommnung der Menschheit erblicken sie die sittliche Richtschnur des Handelns, und in der Bildung des Gewissens die Grundlage des sittlichen Handelns. Die Idee der Glückseligkeit gewinnt hier also eine weitere Fassung, und der Eudämonismus hat hier eine allgemeine Bedeutung. Diese Richtung der modernen Ethik wird hie und da auch mit dem Wort Utilitarismus bezeichnet, was aber doch nicht ganz bezeichnend ist; denn zu der allgemeinen Wolfahrt ist ja das ideale Moment der Vervollkommnung (nach St. Mill) hinzugefügt.

Diese genannten Philosophen sollen hier noch kurz zu Worte kommen:

a) Comte, der Vertreter des Positivismus*), schrieb den Absagebrief an die speculative, theologisirende Metaphysik. „Was früher, weil geglaubt, heilsam war, wird jetzt gefährlich. Der Sturmlauf gegen die veraltete Weltanschauung wird zum Sturmlauf gegen praktische Normen. Wir dürfen der Menschheit nicht in alle Zukunft zumuthen, die Regeln für ihr praktisches Verhalten von bloßen Einbildungen abzuleiten. An die Stelle des transcendenten höchsten Gutes setzt die positive Philosophie eine lebendige Realität; es ist die Menschheit als ein organisch verbundenes Ganzes. Die Solidarität des irdischen Lebens ist beweisbare Wahrheit (Nemesis). Diese Solidarität wird zur Quelle des gesteigerten Verantwortlichkeitsgefühls. Je mehr wir einsehen, dass unsere Leiden selbstverschuldete sind, um so drohender erhebt sich gegen unsere eigenen Verkehrtheiten die Stimme der Menschheit. — ‚Humanitas homini Deus.‘

„Die Vorsehung, die sittliche Weltordnung wohnt im Geist und Willen der Menschheit, die Behauptung von der Verderbtheit der menschlichen Natur lähmt alle Kraft und die Selbstthätigkeit des Willens.“

b) John Stuart Mill († 1872). Hier tritt das Problem einer Socialethik auf. „Im objectiven Sinn ist das Sittliche die Summe der Forderungen, welche eine sociale Gemeinschaft im Interesse der eigenen Wolfahrt und Vervollkommnung an Charakter und Willen ihrer Angehörigen stellt. Im Kampf der Meinungen gibt es kein anderes Kriterium des Prüfens, als: Wolfahrt und Vervollkommnung der Menschheit. Vor diesem Richter muss jedes Wert bestehen. Das sittliche Ideal wird durch die Loslösung der Moral von der theologischen Metaphysik nicht gefährdet. Viele von den wertvollen Bestandtheilen des sittlichen Bewusstseins stammen aus religiösen Quellen; daraus folgt nicht, dass sie nur in religiösem Gewande fortbestehen können. Sittliche Wahrheiten, einmal im Besitz der Menschheit, haben genug innere Beweiskraft, um sich ohne fremde Stütze in den Überzeugungen der Menschheit zu behaupten.

Das Ideal in uns und der Glaube an die zunehmende Verwirklichung desselben durch uns, das ist die Formel der neuen Menschheits-Religion; das ist die Aufgabe der Zukunft.“

*) Vergleiche: Geschichte der Ethik von Jodl. Stuttgart, Cotta.

c) Ludwig Feuerbach (1804—1872). Feuerbach*) nimmt, sagt Prof. Jodl, die Ehrenrettung des Eudämonismus wieder auf. „Die Ethik hat Beziehung zum Willen. Kein Wille ohne Trieb; und der Glückseligkeitstrieb ist der Trieb der Triebe. Aus meinem Streben nach Glückseligkeit lassen sich zwar nur die Selbstpflichten ableiten. Aber der Glückseligkeitstrieb anderer wird mir zur ‚Pflicht‘. Die Ethik darf unter keinen Umständen vom Glückseligkeitsprincip abstrahiren. Verwirft sie auch die eigene Glückseligkeit, muss sie doch die fremde anerkennen. Das Mitgefühl ist nur möglich unter Voraussetzung des in allen gleichmäßig vorhandenen Glückseligkeitstriebes. Für wen die Glückseligkeit nur Selbstsucht ist, für den ist auch die Unglückseligkeit keine Wahrheit. Mitleid ist nur der mitleidende eigene Glückseligkeitstrieb. Nur aus Erfahrung meines eigenen Glückseligkeitstriebes weiß ich, was gut und böse ist. Was der Mensch als Nothwendigkeit seiner Natur erkannte, hat er zur Pflicht auch für andere erhoben. —

„Mein Gewissen ist nichts anderes, als mein an die Stelle des verletzten ‚Du‘ sich setzendes ‚Ich‘, nichts anderes, als der Stellvertreter der Glückseligkeit des anderen.“ —

„Wodurch sich die Religion in Widerspruch mit der Vernunft setzt, dadurch setzt sie sich auch immer in Widerspruch mit dem sittlichen Sinn.**) Nur mit dem Wahrheitssinn ist auch der Sinn für das Gute gegeben. Der Glaube entzweit den Menschen mit sich selbst. Der Glaube ist unfrei, der Glaube ist parteiisch, der Glaube ist intolerant. — Die Liebe ist göttlich durch sich selbst, sie bedarf nicht der Weihe des Glaubens. Wir sollen den Menschen um des Menschen willen lieben. Die Liebe zum Menschen darf keine abgeleitete sein. In der Begründung der Moral durch die Theologie liegt Selbstverblendung. Das Wahre und Gute hat überall seinen Heiligungsgrund in sich selbst. Das allein seligmachende Gesetz ist das der lautern Menschenliebe.“

„Die Moral kann nicht, wie bei Kant und Schopenhauer, aus dem Ich allein abgeleitet werden, sondern nur aus dem Ich und Du.***) Die Pflichten gegen andere erfüllen nur die Menschen, die sich unglücklich fühlen, wenn sie sie nicht erfüllen.“

d) Dr. Dühring†): „Die Moral ist jetzt mit dem Cultus in einem

---

*) Vergleiche: Geschichte der Ethik von Jodl. II. pag. 272.

**) Vergleiche: Feuerbach, Wesen des Christenthums. pag. 339.

***) Vergleiche: Feuerbachs Briefwechsel, von Grün. II. pag. 182.

†) Siehe: Dühring, Philosophie. pag. 403.

falschen Zusammenhang und fällt mit ihm einer ähnlichen Aushöhlung anheim. Der Mensch ist dem Menschen um seiner selbst willen verpflichtet. — Was ich um eines transcendenten Wesens willen thun soll, macht mich dem Nebenmenschen nur indirect verbindlich und zeigt mir zunächst die Rücksichten, die ich auf mich selbst zu nehmen habe.“ „Die Moral ist nicht von religiöser Furcht und Hoffnung abhängig.“ —

e) Auch Prof. Frohschammer*) tritt entschieden für den Eudämonismus ein. Er sagt: „Jedes Wesen überhaupt hat das Recht, nach dem zu streben, was seine Natur zur Erhaltung und Beglückung verlangt. Dies kann auch bei dem Menschen nicht anders sein. Der Lebenszweck muss jedenfalls im Menschen selbst liegen, und kann nur die Glückseligkeit sein. Es ist dies ein Zeichen von Rationalität seiner Natur. Aber auch das Gute, wenn der Mensch es zum Ziel seines Lebens setzt, kann nicht anders, als beglückend in ihm wirken. Der Gottheit selbst wird ja Glückseligkeit zugeschrieben. Die Glückseligkeit als Princip berührt den Menschen am unmittelbarsten und findet ihn daher auch am bereitwilligsten, darnach zu streben.“

„Hierbei kommt es darauf an, dass die Menschen die Glückseligkeit richtig erfassen. Darum hat Sokrates auf das richtige Wissen den höchsten Wert gelegt. Gemeine Selbstsucht ist dabei durchaus ausgeschlossen, da der Weg zur Glückseligkeit nach den Gesetzen des menschlichen Individuums als Gliedes der Gattung darin besteht, für andere, für die Gattung zu wirken. Die Glückseligkeit, die hier als Ziel des Lebens bezeichnet ist, besteht nicht in gemeiner Lebenslust, im sinnlichen Genuss und in roher Selbstsucht, sondern ist jene edle, ideale Glückseligkeit, die dadurch ermöglicht wird, dass der ideale Sinn geweckt wird, und die in idealen Gütern vor allen Lebensglück und Befriedigung findet.“ — „Die ideale Beglückung des Menschen wird um so größer werden, je mehr die Ideen der Wahrheit, des Guten und Schönen realisirt werden.“ —

f) G. von Gizycki**): „Die allgemeine Wolfahrt ist die Richtschnur der Moral. Das Bewusstsein, Recht zu thun, ist der sittliche Endzweck. Das Sittengesetz, die Stimme des eigenen Gewissens, ist für den Menschen die höchste Autorität..

„Auf die Natur des Menschen selbst ist die Ethik zu basiren. Die Moral ist von der Theologie unabhängig. Die sittlichen Vorstellungen

*) Siehe: Frohschammer, Organisation und Cultur.

**) Siehe: G. von Gizycki, Moralphilosophie. Leipzig 1890, W. Friedrich.

entspringen aus dem gesellschaftlichen Leben des Menschen. Wahre Tugend muss selbstlos, und nicht blos weitschauende Klugheit sein. Die Vorstellungen von Himmel und Hölle können leicht eine eigensüchtige Sinnesart erzeugen. Auch ist es nicht gut, auf etwas zu bauen, was man nicht weiß. Der Supranaturalismus hat die Menschheit nicht gefördert. Das Sittengesetz ist sanctionirt durch die ewigen Naturgesetze des Lebens. Der Tod ist der Sünden Lohn, aber die Gabe des Guten ist das Leben."

g) Harald Höffding*): „Das Ethische ist von angreifbaren Voraussetzungen möglichst unabhängig zu machen. Ethische Fragen müssen so weit wie möglich von religiösen und metaphysischen Fragen unabhängig gemacht werden. — Die philosophische Ethik sucht die Principien in der menschlichen Natur selbst zu finden. Die Ethik ist von Dogmatik und Metaphysik unabhängig, denn die ethische Sanction genügt, um das ethische Leben zu tragen. Die Kraft des Gewissens beruht auf der Erziehung der Erkenntnis und des Willens."

„Die Wahrheit ist ein Licht für den Willen." „Der Wert der ethischen Ideen"**) beruht auf ihnen selbst, auf ihrem Zusammenhang mit den Grundbedingungen des menschlichen Lebens. Das Leben wird nicht von einer übernatürlichen Autorität regiert. Das Gewissen ist die höchste Autorität. Die Idee des Menschengeschlechts als einer harmonischen Einheit ist die höchste ethische Idee. Eigene und allgemeine Charakterbildung ist die Hauptsache."

h) Prof. Fr. Jodl:***) „Menschenwol und Menschenwürde sind die Motive des sittlichen Handelns. — Die ganze geistige Entwickelung der modernen Welt drängt dahin, die sittlichen Normen als Naturbedingungen der menschlichen Gemeinschaft zu begreifen. — Jahrhunderte haben gelitten unter dem völkermordenden Wahn, dass nur durch den religiösen Glauben die sittliche Vollendung des Menschen zu erreichen sei." —

* * *

Aus diesem Excurs sehen wir, dass viele tüchtige Philosophen der Neuzeit nachweisen, dass die Ethik von der Religion unabhängig ist, dass die Ethik in der menschlichen Vernunft ihre Grundlage und in der allgemeinen Wolfahrt und Vervollkommnung ihr Ziel hat.

---

*) Siehe: H. Höffding, Ethik. Leipzig, Verlag von Fues.

**) Siehe: H. Höffding, Die Grundlagen der humanen Ethik. Bonn, E. Strauß.

***) Vergleiche: F. Jodl, Moral, Religion und Schule. Stuttgart, Cotta.

Ist nun diese Einsicht einmal Eigenthum des Volkes, so wird die religiöse Intoleranz verschwinden. Es ist daher Aufgabe des Staates, in der Volksschule jedem Kinde wenigstens vom 12. Lebensjahr an einen Moralunterricht zu geben, der von allen religiösen Voraussetzungen frei ist.

Wir geben hierüber noch einmal dem Prof. Jodl*) das Wort:

„Eine erleuchtete Gesetzgebung soll Sorge tragen, dass von der Schule aus dem ‚Beschränkt-Christlichen‘ das Allgemein-Menschliche mehr und mehr herausgearbeitet werde. Um die sittlichen Vorschriften wirksam zu machen, ist die religiöse Sanction nicht nöthig. Diese Sanction ist niemals ausschließlich wirksam gewesen. Niemals hat es gefehlt an den aus den Tiefen der Natur stammenden Impulsen: an einfacher Lebensklugheit, Scheu vor der öffentlichen Meinung, am Streben nach Ehre und Selbstachtung, an Theilnahme für fremdes Leid, an Großmuth, an Menschenliebe, an Hingabe fürs Vaterland, mit einem Wort an der rein sittlichen Sanction des Gewissens.

„Alle natürlichen Antriebe zum Sittlichen haben ihre Sanction in der Erfahrung. Jeder Mensch kann an sich selbst erleben: die Freude am Rechtthun, das stille Glück gelingender Arbeit an sich selbst, an der Veredlung des eigenen Charakters und Willens, die Seligkeit der gestillten Thräne beim Nächsten, den Stolz treuen Wirkens im Dienste eines Berufes. — Den heranwachsenden Menschen hinzuleiten, dass er diese inneren Erfahrungen mache, dieses sittliche Glück in sich erzeuge und zu Motiven seines Thuns und zum Schutzmittel beim Ansturm der Begierde werden lasse, das allein hat Wert in aller sittlichen Belehrung und ist als Grundforderung menschlicher Erziehung in den Vordergrund zu stellen.

„Wenn der Staat der Kirche die Schleppe trägt, so wird er nur verlieren. Statt den sittlichen Ernst und die sittliche Tüchtigkeit der heranwachsenden Generation zu fördern, wird er nur Heuchler erziehen. Statt in der Schule den festen Halt zu begründen, dessen jeder fürs Leben bedarf, wird er das Heiligste, was der Mensch sein eigen nennt, die sittlichen Überzeugungen, auf unsichere Stützen gestellt haben.“

Der Wille wird, wie Schopenhauer sagt, durch Wol und Wehe bestimmt.

Also muss die Schule in der „Pflichtenlehre“ die wolthätigen Folgen jeder Tugend und die bösen Folgen jeder

*) Vergleiche: Prof. Jodl, Moral, Religion und Schule. Stuttgart, Cotta.

Untugend zeigen, und zwar an Beispielen zeigen. Auf solche Weise schafft sie sittliche Erkenntnis, bildet sie das Gewissen und stellt das Gute auf den unerschütterlichen Grund der sittlichen Überzeugung.

Dagegen wird die Schule, auch wenn sie nur einen „confessionslosen" Religionsunterricht ertheilt, wie die letzte „Deutsche Lehrerversammlung" vorschlägt, doch dem Irrthum Vorschub leisten, dass nur durch den religiösen Glauben die sittliche Vollendung zu erreichen sei. In diesem Irrthum wird die religiöse Verfolgungssucht weitere Nahrung finden, wie auch der Zweifel und die Haltlosigkeit.

Unsere oben gestellte Forderung, dass die Schule in der „Pflichtenlehre" die wolthätigen Folgen jeder Tugend zu zeigen habe etc., stimmt ganz mit dem, was Dr. Dittes auf pag. 387 seiner „Schule der Pädagogik" mit den Worten sagt: „Richtige Wertschätzung der Dinge ist die Grundlage der Sittlichkeit."

Rede eines Unterrichtsministers.

Bei dem officiellen Empfang im französischen Unterrichtsministerium am 30. December v. J. wurde besonders die Ansprache bemerkt, welche der Minister Spuller an die Abgeordneten des Volksschullehrerstandes hielt. Nachdem er ihnen für ihr Erscheinen und ihre Wünsche gedankt, sprach er ungefähr Folgendes:

Manche glauben, dass das Werk des Volksschulunterrichtes in diesem Lande vollendet sei. Allerdings, meine Herren, sind große Anstrengungen gemacht, große Opfer gebracht und große Fortschritte erreicht worden: man müsste blind sein, nm sie zu leugnen, nnd sträflich wäre es, sie zu bedauern. Aber ein Theil unserer Aufgabe, ein sehr großer und schwieriger, ja der schwierigste Theil ist noch unvollendet. fast möchte ich sagen, noch nicht ernstlich und entschieden in Angriff genommen: es ist das Werk der Moral. Eine Demokratie, welche diese Lücke nicht bemerkte, würde nicht verdienen, sie jemals ausgefüllt zu sehen. Eine Republik, welche sich entschlösse, die bürgerliche, politische und sociale Erziehung in dem Zustande eines oberflächlichen und vorübergehenden Einflusses zu belassen, der nur auf das Kind und nicht auf den Mann wirkte, mit der Elementarschule anfinge nnd aufhörte, ohne Wurzel in der Seele und ohne Erfolg für das Leben, eine solche Republik kann die Formen und Rahmen des politischen Lebens haben, aber nicht dieses Leben selbst; sie hat nicht jene heilige Kraft, welche die Völker groß macht, indem sie die Bürger groß macht. Dem Lande, welches diese Aufgabe vernachlässigt, hätte es auch alle anderen gelöst, ist das Streben nach dem Einen was noththut abhanden gekommen.

An Sie, Lehrer und Lehrerinnen, muss man diese offenen Worte richten, damit Sie dieselben erwägen, wiederholen und Frucht bringen lassen. Wenn jemand in Frankreich den edlen Ehrgeiz haben kann, dieses Amt der Sittenpflege zu übernehmen, welches man in einer großen Demokratie nicht ungestraft ledig lassen kann, so sind Sie es, die Anspruch auf dasselbe zu machen haben, Sie, die weltlichen Erzieher, die Boten und Apostel des nationalen Unterrichtes. Sie sind es, die Ihren Zöglingen und deren Familien Wahrheiten sagen müssen,

die nicht mehr blos von der Kanzel herab, sondern vom Menschen zum Menschen vernommen werden sollen, im Tone republikanischer Einfachheit und Aufrichtigkeit. Sie sind es, die ihnen sagen können und sagen sollen: „Genug von unseren Rechten, von Freiheit und Souveränität. Sprechen wir jetzt von unseren Pflichten. Die Stunde ist gekommen, das nothwendige Gegenstück der unsterblichen Erklärung der Menschenrechte hervorzukehren.“

Meine Herren, die Demokratie hat alle ihre Feinde überwunden. Es bleibt ihr nur noch ein Sieg zu erringen, derjenige, ohne welchen alle anderen bedeutungslos sein würden, nämlich sich selbst zu beherrschen und eine Richtschnur zu geben. Es ist der Sieg der Ideen über die Gelüste, des Gewissens über die Leidenschaft, der Überlegung über die blinden Triebe, der Arbeit und Ordnung über den Durst nach Gewinn um jeden Preis.

Ich sage es Ihnen nochmals, meine Herren, wie ich es mir selbst sage, und wie ich es der ganzen Körperschaft*), dieser tapferen Phalanx von Beförderern aller hochsinnigen Ideen, sagen möchte: die Stunde der Pflicht hat geschlagen. Sie hat geschlagen für die einen wie für die andern, für die Armen wie für die Reichen, für die Kleinen wie für die Großen, für das Kind des Volkes wie für die Söhne von Millionären: für alle und für jeden ist heute die große Frage, ob in ihnen der Stoff zu einem Menschen vorhanden sei. Ich sage nicht: der Stoff zu einem großen Menschen, zu einem merkwürdigen, hervorragenden Menschen. Ich sage ganz einfach: zu einem Menschen. Arbeiter oder Bauer, Handwerker, Kaufmann, Schriftsteller, Denker, Gelehrter, Künstler — das hängt nicht von uns ab, sondern von den einem jeden verliehenen Naturgaben, von Verhältnissen, von der Umgebung, von tausend Dingen, die nicht in unserer Macht sind. Nur eines müssen wir zu bestimmen streben: wir müssen bewirken, dass im Handwerker wie im Künstler, im Bürger wie im Soldaten, im größten wie im bescheidensten Arbeiter ein Mensch zu finden sei. Wenn die Erziehung dies bewirkt, so erfüllt sie ihre Aufgabe; wenn nicht, so bricht sie ihre Verheißungen und täuscht unsere Hoffnungen. Möge der Unterricht mehr oder weniger weit, mehr oder weniger hoch gehen, möge er unzählige Grade und Gestaltungen haben — so will es das Gesetz des menschlichen Geistes, die ununterbrochene Entwickelung des Gedankens und der Wissenschaft. Aber für die

*) „Université“, hier die Gesammtheit des französischen Lehrstandes aller Stufen.

Erziehung gibt es nichts dergleichen: sie soll ein Ganzes sein in allen, sie soll einem jeden genügen, sie soll gleiche Gesinnungen erzeugen, die Menschenseelen wahrhaft menschlich machen, d. h. wahrhaft frei und wahrhaft sittlich. Sie soll alle diejenigen, welche sie berührt, zur Menschenwürde erheben, welche alle anderen Würden umfasst und überragt. Das Gewissen des Handwerkers, des Arbeiters, des Tagelöhners, des Geringsten unter uns — wenn er eine hinreichend gründliche und wirksame Erziehung empfangen hat — ist ebenso des Edelsinnes, der Seelengröße, echten Zartgefühls und sittlicher Kraft fähig, wie das Gewissen des geübtesten Philosophen. Das sittliche Leben, der kostbarste, der seltenste, der unschätzbarste aller Schätze, ist zugleich der einzige, welcher uns allen gemeinsam sein kann, der einzige, welchen wir alle in gleicher Weise besitzen können. Es ist das einzige Gebiet, wo völlige Gleichheit herrscht, wo alle sich als Brüder fühlen, weil alle dieselbe Verpflichtung fühlen, sich vor demselben Gesetze zu beugen, die gleiche und höchste Autorität zu achten.

Wenn es in dieser Zeit und in diesem Lande ein nützliches und nothwendiges Werk gibt, so ist es dies, in der bezeichneten Form die Achtung vor der Autorität wieder herzustellen, fast möchte ich sagen einzuführen. Sie wissen es, meine Herren, es gibt zwei Arten von Autorität, die, welche von außen spricht, und die, welche aus dem Inneren unser selbst hervorgeht. Die erstere, selbst wenn sie rechtmäßig und achtungswert ist, — wir ertragen sie, wir gehorchen ihr, aber das ist alles. Sie ist über uns, aber außer uns. Die andere, welche aus dem Inneren spricht, befiehlt nicht blos, sie begeistert. Wenn sie einen Befehl ausspricht, gibt sie zu gleicher Zeit die Kraft, ihn auszuführen; es wohnt ihr eine Kraft der Überzeugung und Aufmunterung zur Pflicht inne, welche zwar nicht Berge versetzt, aber die Menschenmassen bewegt und umgestaltet. Diese ist es, meine Herren, diese innere und unwiderstehliche Autorität, dieses unverjährbare Gesetz der Pflicht ist es, was Sie von Berufswegen in den tiefsten Grund der Seelen zu schreiben haben, so dass nichts im Stande ist, es dort auszulöschen, weder die Furcht, noch der Zweifel, noch die Spitzfindigkeit.

Und weil dies Ihre Sendung ist, so begrüße ich in Ihnen die ersten Diener, die ersten Organe der nationalen Wiederaufrichtung, welche in einem jeden Gliede der Nation durch persönliches Ringen nach Sittlichkeit beginnen muss. Von der Entschiedenheit dieses verborgenen, unbeachteten, unsichtbaren Ringens hängt die Zukunft des Landes ab.

Ich spreche hier zu Ihnen nicht als Minister, biete Ihnen nicht Worte bloßer Höflichkeit, wie sie an einem solchen Tage ausgetauscht zu werden pflegen. Ich öffne Ihnen den Grund meines Herzens, ich spreche zu Ihnen von dem, was meine Seele erfüllt, Sie merken es wol. Wenn ich in dieses mir bekannte und liebe Haus zurückzukehren gewünscht habe*), so geschah es, weil ich hier Wahrheiten aussprechen wollte, deren Verkündigung meines Erachtens dem Lande jetzt nöthiger ist als jemals. Und wer soll sie ihm verkündigen, wenn nicht Sie, die Professoren und Lehrer aller Stufen? Ich beschwöre Sie, dies zu bedenken und Ihre Mission nicht eher als erfüllt zu betrachten, bis Sie sich mit Genugthuung sagen können: „Ich habe einem jeden dieser Kleinen das Beste meiner selbst gegeben: ich habe ihm nicht blos die und die Kunst oder Wissenschaft gelehrt, sondern die höchste aller Wissenschaften und Künste, die Wissenschaft und Kunst als Mensch zu leben, als rechtschaffener Mensch."

*) Herr Spuller war schon früher einmal Unterrichtsminister.

II. Über unsere Lehnwörter,

ihre Bedeutung und nationale Einkleidung. Ein Beitrag zum deutschen Sprachunterrichte.

Von ***Theodor Vernaleken***-*Graz.*

Wir haben im I. Artikel*) nur Allgemeines vorausgeschickt und wollen im Folgenden den Kern der Zeitfrage näher beleuchten. Ich nenne es eine Zeitfrage, denn wer kennt nicht die Bestrebungen der im deutschen Reiche und selbst in Deutsch-Österreich verbreiteten Sprachvereine? Diese muss der Unterricht eingehend unterstützen, umsomehr weil manche Zunftgelehrte, Bureaukraten und Geschäftsleute (besonders Warenhändler) dadurch aus ihrem gewohnten Gleise kommen und deshalb nichts davon wissen wollen, und besonders weil, mit wenigen Ausnahmen, die einflussreiche Zeitungspresse noch im französischen Joche ist, das seit zwei Jahrhunderten in sprachlicher Hinsicht auf dieser Presse lastet.

Am wirksamsten wird es sein, wenn eine große Anzahl von Wörtern als Beispiele hervorgehoben werden und zwar solche, die man jetzt schon als eingebürgerte Lehnwörter betrachten kann. Keine Sprache kann sich ganz abschließen, am wenigsten in unserm Zeitalter. Das Lehnwort steht in der Mitte zwischen dem echt deutschen Worte (wobei auch die Mundarten eine Stimme haben) und dem entbehrlichen Fremdworte. Wir wollen nun versuchen, die Grenze zu ziehen, die natürlich nicht für alle Zeiten als abgeschlossen angesehen werden kann. Alle Fremdwörter, die im Laufe der Zeit eine besondere Bedeutung erlangt haben, können Lehnwörter werden, wenn sie unübersetzbar sind, z. B. der Bischof (episcopus) kann nicht „Aufseher“ genannt werden; Manufactur deckt sich nicht mit Handmacherei u. s. w. Man lese nur im Grimm'schen Wörterbuche 1. Bd. Vorrede XXVI fg.

Bei der Umwandlung des fremden Wortes kommt etwas in Betracht, das sehr zur Vereinfachung unserer Rechtschreibung beiträgt,

*) Unter der allgem. Überschrift „Entlehnungen und Verdeutschungen“ erschienen im Pædagogium 1894, Heft 4.

aber bei den Schulpedanten und gleichgiltigen Schreibern seine Gegner hat. Namentlich machen uns die fremden Lautzeichen c, ph viel zu schaffen. Wir sind dabei viel zu ängstlich. Warum sollten wir nicht, wie alle anderen Völker, das Recht haben, eingebürgerte Wörter deutsch zu betonen und deutsche Buchstaben zu verwenden? „Nur ein Pedant — sagt J. Grimm in den kleinen Schriften (1, 329) — verändert ungern fremde Wörter.“ Man sollte den Gebrauch deutscher Buchstaben für die fremden Lautzeichen wenigstens nicht für fehlerhaft halten, dagegen unnöthige, gut ersetzbare Fremdwörter ganz vermeiden. Fremde Wörter und aufgenommene Gäste sind nicht gleich zu behandeln. Es ist nur das Natürliche, dass Gäste sich den Hausgesetzen der neuen Heimat anbequemen, nicht umgekehrt. Vormals machte man aus palatium — Pfalz, und die Zwischenstufen waren palais und Palast; in neuerer Zeit haben wir es mehr mit Änderung von Lauten und Endungen zu thun, die noch fremd sind.

A. Fremde Laute und Buchstaben.

a) Von den Selbstlauten (Vocalen) kommt nur das griechische υ in Betracht, das unser ü vertrat, und y geschrieben wurde. Auch im Angelsächsischen galt y als Umlaut des u. Im mhd. neigt die Aussprache mehr zu i; mehr noch in den folgenden Jahrhunderten, so dass man häufig schrieb: Gips, Mirte, Sirup, Silbe. In Stil (lat. stilus), stilistisch u. s. w. versteht sich das i von selbst; ebenso in Satire. Man könnte auch schreiben: Sistem und Sintax (wie die Italiener und Spanier) mit i. In Eigennamen mag man y beibehalten.

b) Die Zwielaute ai und eu gehen in Lehnwörtern in ä und ö über. Wie man jetzt schon schreibt: Capitän, Porträt, Möbel, nervös (nicht nerveux), so ist diese Schreibung auch zu empfehlen in folgenden viel gebrauchten Lehnwörtern, wobei wir uns um die französische Schreibung gar nicht zu kümmern haben. Frisör und Frisiren ist eine der vielen hundert Erbschaften aus Frankreich, das bekanntlich in Paris liegt. Friseur bedeutet Haarkräuseler und da dieses Wort nicht ganz zutreffend ist, so müssen wir Frisör als Lehnwort annehmen. Im deutschen Alterthum waren Haar und Bart Zeichen und Tracht des Standes mündiger freier Männer (Grimm, R. A. 146). Statt Bartscherer ist Barbier geeigneter.

Ängstlich behält man Liqueur bei. Diese Flüssigkeit (liquor) ist aber so allgemein, dass man einfach Likör schreiben sollte. Die Versender der Frachten nennt man Speditöre, und so kann das

Wort als entlehntes auch geschrieben werden, wenn es die Redaktöre auch nicht gerne thun sollten. Die Redaktöre selbst sind schon so lange bei uns heimisch geworden, dass sie ihren Geschäftsnamen wol auch deutsch schreiben können. Ganz passend kann das Wort nicht ersetzt werden, so wenig wie die sog. technischen Ausdrücke in Wissenschaft und Kunst. Einer der Redaktöre ist der Hauptleiter, in Frankreich mag er ein „Chefredacteur“ sein; sie ordnen den Inhalt des Blattes und sind dafür verantwortlich. Auch bei den Eisenbahnen ist „Chef“ zu prunkend; ist denn Stationsvorstand nicht genug?

Redaktör ist abgeleitet von redigere d. h. ordnen, sammeln, das französ. rediger hat auch den Begriff abfassen. Darin besteht also das Redactionsgeschäft. Nächst der sittlichen Einwirkung könnten sich um unsere nationale Sprache und Gesinnung heutzutage wenige ein so hohes Verdienst erwerben als die Zeitungsschreiber; kein Prediger und kein Redner hat eine so große Zuhörerschaft und darum auch keine so große Verantwortung.

c) Das φ (Phi) sprachen die alten Griechen vermuthlich so aus, dass sie p und h getrennt hören ließen, deshalb gebrauchten die Römer ph z. B. φιλοσοφια—philosophie. Aber schon die Italiener setzten überall f, und wir sollten das ph in Lehnwörtern ewig beibehalten? Das italienische Auge verträgt ganz gut Fisica, bei uns dürfte die Schreibung Fisik noch ein Wagnis sein, und doch schreiben wir unbedenklich Elefant, Josef, Fantasie, Fotograf, Kristof, Profet, Sofa u. s. w. Wer also in Lehnwörtern f statt ph schreibt, sollte wenigstens nicht getadelt werden.

In dem griechischen ϑ (Theta) mag nach dem τ (Tau) ein scharfer Laut nachgeklungen haben, z. B. in Thermometer, Theater. Bei uns ist das nicht der Fall, und es darf nicht als Fehler gelten, wenn einer gar in deutschen Wörtern schreibt: teilen, Turm, Wirt, Mut (wie gut), im mhd. muot — guot. In anderen Fällen steht ht, darum schreibt man Draht, weil man es von drehen ableitet. Das Nähere über h als Dehnungszeichen findet man in guten Wörterbüchern, namentlich in dem von Weigand (Gießen).

Das deutsche Rudolf mit ph zu schreiben ist ebenso fehlerhaft wie Carl statt Karl. Endlich sei noch bemerkt, dass man gar ängstlich sich verhält zu dem griech. R mit dem spiritus asper. Pedanten mögen es tadeln, wenn einer Rythmus oder Rithmus oder gar Ritmus (wie im Ital. ritmo) anstatt des Ungethüms „Rhythmus“ schreibt. Das Wort ist ebenso im Gebrauche wie Retorik, Rabarber und Reuma, reumatisch. Schon im mhd. war die Neigung, das h ausfallen zu

lassen. Bei Rhein bleibt es gewöhnlich, obgleich Rein und Rin im mhd. sich ebenfalls findet. Statt Rhede würde ich Reede (d. i. Ankerplatz, Ausrüstungsort der Schiffe) vorziehen, weil es ein ganz niederdeutsches Wort ist und die Bedeutung von fertig, bereiten, bereit hat. Im Plattdeutschen hört man noch: Bist de oll reide? d. h. bist du schon fertig? Also: Reede, der Reeder, die Reederei.

Unsere deutsche Rechtschreibung ist für jeden Lehrer ein „Schulkreuz" geworden; das erfahren wir auch bei der folgenden Betrachtung.

d) Bei dem fremden c müssen wir etwas länger verweilen. Es hat sich aus dem lateinischen Alphabet im Mittelalter in unser A B C eingeschlichen, wo es, wie auch Grimm (Wörterb. II, 601) sagt, ganz überflüssig ist, da wir gleich den Griechen und Slaven diesen Kehllaut durch K ausdrücken. „Fällt ein fremdes Wort in den Brunnen einer Sprache, so wird es so lange darin umgetrieben, bis es ihre Farbe annimmt und seiner fremden Art zum Trotze wie ein heimisches aussieht." So klingt z. B. das Wort Kaiser vollkommen deutsch und doch liegt das lat. Caesar zu Grunde und ward schon im Altdeutschen mit K geschrieben; ebenso ward die römische Corona zur deutschen Krone, wie auch das lat. claustrum zum Kloster sich umwandelte.

Ganz fehlerhaft ist es, wenn jemand seinen deutschen Vornamen mit C schreibt. Dies geschieht sehr allgemein bei Carl statt Karl, auch bei Conrad statt Konrad. Es gibt bei uns so viele Karle, dass wir hier noch einige Bemerkungen machen müssen. Einst erwiderte mir jemand, Carl komme vom lat. Carolus; er wusste nicht, dass diese Form nur verlateint ist, wie das im 16. Jahrh. bei den Gelehrten so oft vorgekommen. Auch der bekannte Gervinus hieß einst Gerwin (= Ger-Freund) und der berühmte Naturforscher heißt Darwin (= Weißfisch-Freund). Gêr = Wurfspieß, daher auch der Name Gerhart, Gertrud u. a.

Der Franke Karl war nach Thaten und seinem Namen gemäß ein ganzer Kerl, weshalb er auch Carolus magnus genannt wurde. In der Volkssage und Volksliteratur blieb sein Name. Von ihm benannten sogar die Slaven ihren König „Kral" und selbst die Magyaren „Király", daher auch der ungarische Vorname „Karóly" statt Karl. Was bedeutet nun der Name ursprünglich? Bezeichnend ist es, dass das Wort Kerl, Kerel der niederdeutschen Sprache entsprungen ist. Meine Urahnen, die alten Sachsen an der Weser, hatten nicht viel Gutes von dem gewaltigen Frankenherrscher erfahren, denn mit Feuer

und Schwert ist er drein gefahren, um sie zu päpstlichen Christen zu machen und so zu seinen Unterthanen. Im Altdeutschen bedeutete Karl (Charel) so viel als: Mann, Ehemann, tapferer und freier Mann. In allen deutschen Landen fand das Wort Verbreitung, in der Mehrzahl: Kerls im Niederdeutschen, Kerle im Oberdeutschen. Man spricht von einem rechtschaffenen, braven, ehrlichen Kerl, aber auch von einem schlechten Kerl, einem dummen und närrischen Kerl u. s. w. Die Sprachvergleichung zeigt, dass das niederdeutsche Kerl und das mehr hochdeutsche Karl zwei Schwesterformen einer Wurzel mit Anwendung des Ablautes (ä) sind.

Nach dieser kleinen Abschweifung kehren wir wieder zum lateinischen c zurück.

Bis heute noch ist c hängen geblieben in ck statt kk und in dem Kehllaute ch = kh und in sch = sk. Letzteres wird im Niederdeutschen gesprochen sg (Sguster), sl (slagen), sm (smiten = schmeißen), sn (de Snider), sw (swer = schwer).

Es ist noch vieles Römische bei uns auszuputzen, aber es geht langsam, und als der römische Einfluss schwächer wurde, kam der französische über uns, und dessen Herrschaft, besonders in der Sprache, ist noch lange nicht gebrochen, weil ein gewisses Großthun und eine eingebildete Vornehmelei sie noch hält.

Das romanische c hat in den Wörterbüchern einen großen Umfang. Wie stehen wir Deutsche zu ihm?

Dieses Schriftzeichen kann nur beibehalten werden in ausländischen Eigennamen und solchen Fremdwörtern, die für uns entbehrlich sind und durch deutsche Bezeichnungen gut ersetzt werden können, z. B. Cabinet (Kammer u. s. w.), Caricatur (Zerrbild, Spottbild), Census (daraus das Lehnwort Zins), Chaussee (Landstraße), Coupé (das Abtheil, auch wohl Kupee), Couvert (Briefdecke) und hundert andere, wozu auch das sonderbare Wort Confection gehört, das in den Zeitungsanzeigen täglich zu lesen ist statt: fertige Kleider, Gewandverkauf, Kleidergeschäft.

Dagegen wird unser deutsches k gesetzt in allen Wörtern, die als Lehnwörter betrachtet werden können, deren Aufzählung aber hier nicht möglich ist. Ich wähle als Beispiele nur einige allbekannte Wörter, die das Bürgerrecht verdienen. Das Thor ist bei uns nicht verschlossen, aber die Eintretenden sind zu prüfen. Wenn Schriftsteller und Zeitungen den Anfang machen, so wird das Auge der Leser — und darauf kommt es an — sich bald an die deutsche Einkleidung gewöhnen.

Also statt c wird k gesetzt vor a, o, l, r, z. B. das Kapital, die Kasse, Kaffee, Kakao, Kasino, Kalender, Kamerad, Kanal, Kandidat, Kapitel, Kapelle u. s. w. Auch Kanditer (statt des falschen Conditor) von Kandiren, d. h. mit Zucker überziehen, überzuckern; es kommt nicht vom lat. condire = würzen; das Würzen ist Sache des Kochs, nicht des Kanditers. — Ferner: Kollege, Konzert, Kolonie, Komitee, Komödie, kokett, Kulissen, Komponist oder Tonsetzer; Klausur, Klavier, Klima, Klub, Kredit u. s. w.

Auch vor t z. B. elektrisch, Elektrizität, Extrakt, dessen Begriff mit „Auszug“ nicht ganz gedeckt wird. Hierher gehören auch viele oft gebrauchte Lehnwörter, die häufig mit ct geschrieben werden, aber das kt wol verdient haben, z. B. Akt, direkt, Direktor, Doktor, korrekt, Projekt, Takt. Daran schließen sich die lat. femin. auf -ion, wie Aktion, Direktion u. s. w.

Wir haben auch eine Anzahl griechischer Wörter auf -tie in unsere Sprache aufgenommen. Das griechische demokratía, deutsch Demokratie, wird in Nord- und Mitteldeutschland wie im Griechischen gesprochen, dagegen im Süden hört man häufig -zie und schreibt es mitunter auch so. Es scheint dabei romanischer Einfluss zu herrschen, indem der Italiener spricht und schreibt demokrazía, der Franzose la democratie, gesprochen -cie. Mir scheint das Ursprüngliche den Vorzug zu verdienen, also in Rede und Schrift Demokratie, Aristokratie. So auch ähnliche Bildungen aus dem Französischen, z. B. die Garantie, wie garantiren, also mit reinem t-Laut.

Das romanische c wird in Lehnwörtern vor i und e in z verwandelt: Zirkel, zivil (bürgerlich), Zitat, Zigarre, zentral, Zensur, Offizier, offiziell u. s. w. Ziseliren ist deutscher Abstammung, denn das nach England ausgewanderte Wort chisel (Kiesel) = Meißel (Feuerstein), aus dem das Werkzeug hergestellt wurde.

Das anlautende ch sollte in eingebürgerten Wörtern mit sch geschrieben werden, also: Scharpie und selbst Schokolade, wie man das auch schon häufig gedruckt findet; ebenso Broschüre.

In Wörtern, die aus dem Griechischen aufgenommen sind, behält es seinen eigenthümlichen Laut: Chemie. Das Wort Chronik kann auch mit K geschrieben werden, weil es meistens so gesprochen wird.

(Fortsetzung folgt.)

Das neue rumänische Volksschulgesetz.

Von ***A. Pastor****-Galatz.*

Nach einer mir vorliegenden statistischen Erhebung kamen im Jahre 1883 in Rumänien auf je 10000 Einwohner nicht mehr als 230 Elementarschüler. Das junge Königreich nahm damals in Sachen der allgemeinen Volksbildung nicht nur unter allen größeren europäischen Staaten die unterste Stufe ein, sondern wurde sogar von Ländern wie Portugal, Serbien und Bosnien übertroffen. Seitdem hat der Fortschritt, den das Land auf einzelnen Gebieten des öffentlichen Lebens schon zuvor gemacht hatte, sich in raschem Tempo weiter ausgedehnt und umfasst bereits auch das bis vor kurzem völlig brach liegende Feld des öffentlichen Unterrichts und der allgemeinen Volkserziehung. Den besten Beweis für diese Thatsache bietet das Zustandekommen des neuen rumänischen Volksschulgesetzes. Denn wenngleich dasselbe nicht gerade ein einwandfreies schulpolitisches Meisterstück allerersten Ranges ist und mit Rücksicht auf seine äußerst flachgrundige Entwickelungsgeschichte nicht sein kann, so bedeutet es dennoch einen sehr anerkennenswerten Schritt auf der Bahn des Fortschrittes und verdient die Aufmerksamkeit der weitesten pädagogischen Kreise.

Das neue rumänische Volksschulgesetz gilt allgemein als das Werk des derzeitigen Cultus- und Unterrichtsministers Take Jonescu. Es entzieht sich meiner Beurtheilung, inwieweit diese Annahme zutreffend ist, oder ob noch andere Persönlichkeiten einen wesentlichen Antheil an der Urheberschaft des Gesetzes genommen haben. Dasselbe wurde am 22. März 1893 (griech. Stils) von der Deputiertenkammer mit 70 gegen 5 Stimmen und am 8. Mai vom Senate mit 51 Stimmen gegen 1 Stimme angenommen. Als Zeitpunkt seines Inkrafttretens war der 1. September 1893 vorgesehen. Wegen des Auftretens der Cholera an verschiedenen Orten des Königreichs musste der Termin auf den 1. October verschoben werden. Inzwischen waren auch die wichtigsten im Gesetze selbst vorgesehenen, ausführlichen Reglements und Verordnungen über die Ein- und Durchführung des Gesetzes nebst den erforderlichen Lehrplänen veröffentlicht worden.

Das eigentliche Gesetz umfasst 91 Artikel und handelt in 6 Capiteln:

I. Vom Schulzwange (Art. 1—15).
II. Vom Volksschulunterricht (Art. 16—34).
III. Von den Lehrerbildungsanstalten (Art. 35—57).
IV. Von der Anstellung der Volksschullehrer und -lehrerinnen (Art. 58—65).

V. Von den Rechten und Pflichten der Volksschullehrer und -lehrerinnen (Art. 66—80).

VI. Von der Unterhaltung der Volksschulen (Art. 81—87).

(Art. 88—91 enthalten nebensächliche Ausführungsbestimmungen.)

Was zunächst den Schulzwang betrifft, so enthält das Gesetz darüber folgende Hauptbestimmungen, denen erläuternde Zusätze beigefügt sind.

Der Volksschulunterricht ist obligatorisch und unentgeltlich für jeden Rumänen. Die Schulpflicht beginnt mit dem 7. Lebensjahre und erstreckt sich bis zum 14. Kinder, die in diesen sieben Jahren das Ziel der Schule nicht erreichen, können zu weiterem Schulbesuche auf ein Jahr angehalten werden. In Stadtgemeinden hat der Bürgermeister, in Landgemeinden der dirigirende Lehrer ein genaues Verzeichnis aller schulpflichtigen Kinder des Ortes zu führen. Jegliche Nichtachtung dieser Vorschrift wird in Landgemeinden mit 20—100 Leĭ*), in Städten mit 100—500 Leĭ bestraft. Außerdem sind die Lehrer zur gewissenhaften Führung einer Versäumnisliste verpflichtet. Als die einzigen zu Recht bestehenden Entschuldigungsgründe für Schulversäumnisse sind zu betrachten: 1. Krankheit des Schülers (oder der Schülerin), 2. ansteckende Krankheiten im Elternhaus und 3. unüberwindbare augenblickliche Schwierigkeiten auf dem Schulwege. Alle übrigen Fälle unterliegen der jedesmaligen Entscheidung des Oberlehrers. Unerlaubte Versäumnisse werden mit 20 Bani**) pro Schulhalbtag, im Wiederholungsfalle mit 50 Bani bestraft. Die vom Gemeinderechner einzutreibenden Strafgelder werden zur Anschaffung von Schulbüchern verwendet. Eltern, die ihre Kinder von der jährlich stattfindenden Schlussprüfung unentschuldigt fernhalten, werden mit 5 Leĭ, bei der Abgangsprüfung mit 10 Leĭ auf dem Lande und mit 20 Leĭ in der Stadt bestraft. Uneinbringliche Schulstrafen werden in Haft oder Zwangsarbeit verwandelt.

Die Eltern sind verpflichtet, die erforderlichen Bücher und Lernmittel anzuschaffen. In den Landgemeinden besorgen die Lehrer den Ankauf und die Vertheilung der Lernmittel nach Anleitung einer besonderen ministeriellen Verordnung.

Die Aufsichtsbeamten haben für strengste Handhabung dieser Vorschrift zu sorgen.

Den Unterricht in rumänischen Volksschulen selbst anlangend, enthält das Gesetz folgende wesentliche Bestimmungen:

Die in jeder rumänischen Volksschule zu behandelnden Unterrichtsgegenstände sind: Lesen, Schreiben, rumänische Sprachlehre, praktisches Rechnen, Raumlehre, vaterländische Geschichte und Geographie, Naturkunde, Gebete und heilige Geschichte, Zeichnen, Singen, Handfertigkeiten und Gartenbau. Der ganze Stoff wird auf drei Curse vertheilt: einen unteren, einen mittleren und einen oberen. Schulen, in denen nur der untere Curs zur Behandlung kommt, heißen „scóle de cătune“, solche mit einem Unter- und einem Mittelcurs „scóle primare inferiore“, und solche endlich mit drei vollständigen Cursen „scóle primare superiore“. Neben dieser mehr technisch-päda-

*) 1 Leŭ = 1 Frc. = 0,80 Mk.
**) 1 Banu = 1 Centime.

gogischen besteht eine politisch-administrative Eintheilung der rumänischen Volksschulen in Landschulen und Stadtschulen.

a) Landschulen. Nach Art. 21 des neuen Gesetzes muss in jeder Landgemeinde wenigstens eine scólă primară inferióră vorhanden sein. Kleinere Gemeinden können sich zur Gründung einer gemeinsamen Schule vereinigen, vorausgesetzt, dass die daraus resultirende Schülerzahl das Maximum von 80 nicht überschreitet und keine der Gemeinden von dem Schulorte mehr als drei Kilometer entfernt ist. Im letzteren Falle muss in der betreffenden Gemeinde — und sei sie auch noch so klein — wenigstens eine „scólă de cătun, d. i. eine Filialschule vorhanden sein. In derselben wird nur das Pensum für den Untercurs behandelt und zwar entweder von einem benachbarten Lehrer oder von einem Hilfslehrer. Als Hilfslehrer können die aus einer „scólă primară superióră“ mit guten Zeugnissen abgegangenen Zöglinge oder auch die Geistlichen verwendet werden. Die Entschädigung für den Unterricht, der der Zeit nach allerdings auf das äußerste Minimum beschränkt ist, beträgt monatlich 20—30 Leĭ. Die Veranlassung zur Einführung derartiger Nothschulen mochten wol die eigenthümliche Anlage der kleineren rumänischen Ortschaften sowie die namentlich zur Zeit des hiesigen strengen Winters für Kinder kaum passirbaren Verbindungswege zwischen den einzelnen Ortschaften gegeben haben.

Die niederen Landschulen (scóle primare inferiore) haben einen vierjährigen, die höheren (superiore) einen fünfjährigen Curs. Die aus den ersteren abgehenden Schüler können, genügende Zeugnisse vorausgesetzt, in die Schlussclasse der letzteren eintreten. Das Schuljahr dauert 40 Wochen einschließlich der kleineren Ferien. Während der Wintermonate findet Vor- und Nachmittagsunterricht statt, im Sommer kann Halbtagsschule mit einem Tagesminimum von drei Unterrichtsstunden eingerichtet werden. Eine Trennung der Zöglinge nach ihrem Geschlechte findet in Landschulen nicht statt. Ist in einer Schule keine Lehrerin vorhanden, so hat die Gemeinde für Beschaffung einer geeigneten Hilfskraft für weibliche, im umgekehrten Falle für Knaben-Handarbeit zu sorgen. Ernannt werden die Hilfskräfte von dem betreffenden Schulrevisor.

Auf einen Lehrer dürfen nicht mehr als 80 Schüler (oder Schülerinnen) kommen. Sind in einer Landgemeinde mehrere Lehrkräfte erforderlich, so sind die zweiten resp. dritten Stellen mit Lehrerinnen zu besetzen. Jede Landgemeinde ist verpflichtet, eine geeignete Fläche von mindestens $^1/_2$ Hektar zur Anlage eines Schulgartens zur Verfügung zu stellen, der von den Schülern unter Leitung des Lehrers bearbeitet wird. Die Erträgnisse des Gartens fallen dem Lehrer zu. Wo in einer Gemeinde Schulgüter vorhanden sind, werden dieselben zu Gunsten von Lehrmittelsammlungen und Bibliotheken verpachtet. In jeder Landgemeinde ist nach Möglichkeit für Einführung des Handfertigkeitsunterrichtes für Knaben (învĕtarea lucrului manual) zu sorgen. Der Unterricht wird von den Lehrern gegen eine Zulage von $10^0/_0$ ihres Gehaltes ertheilt.

b) Stadtschulen. In jeder Stadtgemeinde muss die der gegenwärtigen Schülerzahl entsprechende Anzahl von Volksschulen vorhanden sein. In den Stadtschulen werden die Zöglinge nach dem Geschlechte getrennt unterrichtet. Die Stadtschulen umfassen vier Classen mit je einem einjährigen Curs und bilden zugleich den gemeinsamen Unterbau für alle höheren Unterrichtsanstalten. Nach Lehrziel und -Plan sind die Stadtschulen „scólele

primare superiore". Das Schuljahr begint am 1. September und endigt am 15. Juni.

In den Landgemeinden sowol als auch in den Städten soll für die aus den Volksschulen entlassenen Zöglinge, die nicht eine anderweitige Unterrichtsanstalt besuchen, eine Art Fortbildungsschule (învĕţamentul complimentar) eingerichtet werden. In den Landgemeinden findet dieser Unterricht wöchentlich einmal an irgend einem Tage statt. In den Städten ist der Sonntagvormittag dafür vorgesehen. Geeignetenfalls können auch die Abendstunden der Wochentage dazu verwendet werden. Der Unterricht, der sich nur auf die Wintermonate erstreckt, muss von den Lehrern unentgeltlich ertheilt werden. — Soweit die Bestimmungen des neuen Gesetzes über Wesen, Ziel und Einrichtung der rumänischen Volksschule!

Es lässt sich schon auf den ersten Blick nicht verkennen, dass der Urheber desselben gerade in diesem ersten Theile mit sehr großem Geschick zu Werke gegangen ist, insofern er sich dabei nicht hartnäckig nach irgend einem unfruchtbaren pädagogischen oder schulpolitischen System, sondern nur nach den thatsächlichen Bedürfnissen des rumänischen Volkes gerichtet hat. Jedermann, der die natürlichen, wirtschaftlichen und socialen Verhältnisse des Landes auch nur oberflächlich kennt, wird in der vollen Anerkennung dieses Verdienstes mit mir gleichen Sinnes sein. Rumänien verfügt über ungemessene, bis jetzt nur zu einem winzigen Theile ausgebeutete Schätze des Bodens, und der Schwerpunkt aller staatlichen Fürsorge wird demgemäß für jetzt und eine kaum absehbare Zukunft in der besonderen Berücksichtigung der ländlichen Bevölkerung liegen müssen, die sich mit Acker-, Garten- und Forstbau beschäftigt. Eine ruhige, von keinen unerwarteten politischen Ereignissen gestörte Entwickelung vorausgesetzt, hängt die Zukunft des ganzen rumänischen Staates von der geistigen und materiellen Hebung seiner Landbevölkerung ab.

Es ist bekannt, wie weit es unter der Jahrhunderte dauernden Herrschaft der Türken in Sachen der allgemeinen Volksbildung im Orient gekommen ist; und die Rumänen haben unter den traurigen Folgen dieser Misswirtschaft heute fast eben noch so zu leiden wie etwa die Bulgaren und Griechen. Dazu kam noch der große Einfluss der orthodoxen Geistlichkeit, der hier wie überall einen bildungsfeindlichen Charakter trägt. Es darf deshalb nicht Wunder nehmen, wenn das allgemeine Bildungsbedürfnis in weiten Schichten des Volkes völlig ausgerottet ist. Diesem beklagenswerten Zustande sucht das neue Gesetz durch sofortige Einführung und möglichst strenge Durchführung des Schulzwanges zu begegnen. Die angeführten diesbezüglichen Vorschriften und die denselben beigegebenen Ausführungsbestimmungen lassen über die ernsten Absichten der Gesetzgeber keinerlei Zweifel bestehen. Ganz dieselbe bildungsfreundliche Tendenz zeigen die weiteren Bestimmungen über die Einführung öffentlicher Volksschulen in kleineren Ortschaften, sowie diejenige des Gartenbaues und des Handfertigkeitsunterrichts für Mädchen und Knaben als obligatorische Unterrichtsgegenstände. Möglichst allgemeine Erziehung und Befähigung des Volkes zu productiver Arbeit treten überall als Hauptziele in den Vordergrund, und es besteht kein Grund, an der Zweckmäßigkeit und Brauchbarkeit der vorhin erwähnten Maßnahmen zur Erreichung dieses hohen Zieles zu zweifeln. Nichtsdestoweniger ist nach meiner Auffassung in diesem Hauptvorzug des neuen Gesetzes zugleich seine Hauptschwäche zu suchen.

Es will mir scheinen, dass man die an sich so verdienstliche Rücksichtnahme auf augenblickliche Bedürfnisse am Ende doch übertrieben hat, und zwar auf Kosten solcher Principien, deren Vernachlässigung unbedingt eine nachtheilige Wirkung auch auf die Praxis haben muss. Es mag allerdings eine außerordentlich schwere Aufgabe sein, in solchen Dingen die rechte Grenz- und Mittellinie zwischen den Extremen in allen Stücken einzuhalten; die mannigfachen Mängel selbst der besten neueren Schulgesetzgebungen beweisen dies.

Das große Verdienst, dessen sich die neuere pädagogische Wissenschaft mit besonderem Stolze rühmen darf, besteht unstreitig darin, dass sie zu einer tieferen Auffassung des ganzen Erziehungsgeschäftes gelangt ist. Es ist allerdings noch nicht lange her, dass man sich endgiltig von der pädagogischen Scholasterei abgewendet hat, und man darf nicht fordern, dass die neue Auffassung schon an allen Orten zu voller Geltung kommt. Gleichwol wird es die Aufgabe der pädagogischen Theorie sein, an alle derartige Erscheinungen, zumal wenn sie in dem Staatskleide des Gesetzes auftreten, ihren neuesten besten Maßstab anzulegen, um etwaige Missverhältnisse und Missbildungen aufzudecken und mit ihnen die geeigneten Mittel zu ihrer zukünftigen Vermeidung. Diesen Gedanken auf das gegenwärtige rumänische Schulgesetz angewendet, ergibt sich die Frage: Inwiefern entspricht dasselbe den Anforderungen der modernen Volksschulpädagogik und inwiefern bleibt es hinter denselben zurück?

Über den Wert des Schulzwanges und seiner Aufnahme in das neue Gesetz habe ich bereits das Nöthige bemerkt. Rumänien wird in diesem Punkte hinter keinem Lande zurückstehen, wenn die Ausführung den Intentionen des Gesetzgebers entspricht. Auch die getroffene Auswahl der Unterrichtsgegenstände und die Festsetzung der einzelnen Lehrziele lässt nichts zu wünschen übrig. Es würde zu weit führen, das ganze Studienprogramm hierher zu setzen; ich beschränke mich daher auf folgende Tabelle, die wenigstens über die den einzelnen Gegenständen gewidmete wöchentliche Stundenzahl hinreichend orientirt. Zugrunde liegt dieser Übersicht das Programm einer „scólă primară superioră". (Tabelle siehe S. 376.)

Meine verehrten Leser in Deutschland, insbesondere im protestantischen Norden, mache ich bei dieser Gelegenheit auf die übrigens für keinen einigermaßen erfahrenen Schulstatistiker auffallende Thatsache aufmerksam, dass man in dem orthodoxen Rumänien zwei wöchentliche Religionsstunden für die ersten drei Schuljahre für ausreichend hält und sich im letzten Schuljahre sogar mit einer begnügt. Ein Schüer, der in Rumänien die beste Art der gesetzlichen Volksschule besucht, wird demnach in höchstens $(3 \cdot 2 \cdot 40) + 40 = \mathbf{280}$ Stunden in Religion unterrichtet, vorausgesetzt, dass er nicht eine einzige Stunde versäumt (von den 10—15 Stunden, die jährlich durch die kleineren Ferien in Wegfall kommen, sehe ich bei meiner Berechnung ganz ab). Im Lande der Denker und der Gewissenfreiheit dagegen muss jeder Schüler der geringsten Dorfschule in wenigstens $3 \cdot 8 \cdot 40 = \mathbf{960}$ Stunden die verschiedenen Disciplinen der theologischen Wissenschaft absolviren: Bibelkunde, Moral, Dogmatik, Apologetik etc. etc.

Im übrigen zeigt der vorstehende Plan nur noch geringe Abweichungen von den in den meisten Theilen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zu Recht bestehenden Einrichtungen. Dem Kenner orientalischer Verhältnisse

Gegenstände:	Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden							
	a) in Knabenschulen:				b) in Mädchenschulen:			
	Classe I	II	III	IV	Classe I	II	III	IV
Religion	2 $(\frac{4}{2})$	2 $(\frac{4}{2})$	2	1	2 $(\frac{4}{2})$	2 $(\frac{4}{2})$	2	1
Rumänische Sprache:								
a) Schreiben u. grammat. Übungen	—	4 $(3+\frac{2}{2})$	4	4	—	4 $(3+\frac{2}{2})$	3	3
b) Lesen	—	3	3	3	—	3	3	3
c) Memoriren	10 $(6+\frac{8}{2})$	—	—	—	10 $(6+\frac{8}{2})$	—	—	—
und Erzählen	—	1 $(\frac{2}{2})$	1	1	—	1 $(\frac{2}{2})$	1	1
d) Aufsatz	—	—	2	2	—	—	2	2
Rechnen u. Raumlehre	5	4	4	4	5	4	4	4
Geschichte	—	$1\frac{1}{2}$ $(\frac{3}{2})$	2	3	—	$1\frac{1}{2}$ $(\frac{3}{2})$	2	3
Geographie	—	$1\frac{1}{2}$ $(\frac{3}{2})$	2	2	—	$1\frac{1}{2}$ $(\frac{3}{2})$	2	2
Anschauungsunterricht	$1\frac{1}{2}$ $(\frac{3}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	—	—	$1\frac{1}{2}$ $(\frac{3}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	—	—
Naturkunde	—	—	2	2	—	—	2	2
Schönschreiben	—	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	—	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$
Zeichnen	—	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	—	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$
Gesang	2 $(\frac{4}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	2 $(\frac{4}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$
Militärische Übungen	$2\frac{1}{2}$ $(\frac{5}{2})$	2 $(\frac{4}{2})$	2 $(\frac{4}{2})$	2 $(\frac{4}{2})$	$2\frac{1}{2}$ $(\frac{5}{2})$	2 $(\frac{4}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$	1 $(\frac{2}{2})$
Handarbeiten (für Mädchen)	—	—	—	—	3	3	5	5
Handfertigkeitsunterricht (in Werkstätten für Knaben)	—	—	wenigstens 3	3	—	—	—	—
Wöchentliche Stundenzahl pro Classe	23	23	30	30	26	26	30	30

werden selbst die drei Stunden Geschichte in Classe IV nicht auffallen. Sie sind eben eine unvermeidliche Concession an das bis zur Nervosität gesteigerte Nationalitätsbewusstsein. Die verhältnismäßig sehr geringe Anzahl von Schönschreibstunden findet wol in der leichteren Ausführbarkeit der runden lateinischen Buchstabenformen, besonders für den Anfänger, ihre hinreichende Erklärung; sicher ist, dass die hiesigen Schulen trotz der geringen wöchentlichen Stundenzahl und trotz des nur 4jährigen Unterrichtscurses mit ihren Durchschnittsleistungen im Schönschreiben die besten deutschen Schulen übertreffen. Dass endlich der Handfertigkeitsunterricht, in zweckmäßiger Weise betrieben, vorzüglich dazu geeignet ist, dem gesammten Anschauungsmateriale als weiter, sicherer Unterbau zu dienen, steht wol außerhalb allen Zweifels, und seine Einführung in die rumänischen Volksschulen ist mit Rücksicht auf die ungünstigen gewerblichen Zustände des Landes ein doppeltes Verdienst.

Je anerkennenswerter nach den vorstehenden Andeutungen die mehr politisch-organisatorische Seite des neuen Gesetzes ist, desto geringer erscheint sein Wert, sobald man es vom rein psychologischen Standpunkte aus betrachtet. Das so außerordentlich wichtige Verhältnis des Schülers zum Unterrichtsstoffe findet so gut wie gar keine Berücksichtigung. Der Urheber des Gesetzes fällt an dieser Stelle gänzlich aus der Rolle eines mit den pädagogischen

Errungenschaften der Neuzeit vertrauten Fachmannes heraus und in die eines wolmeinenden Dilettanten hinein. Als diejenige Bestimmung, die nach dieser Hinsicht die Kritik am meisten herausfordert, betrachte ich die, wonach der ganze Unterrichtscurs in einer vollständigen Volksschule auf vier, höchstens fünf Jahre sich erstreckt. Nach den Erfahrungen, die man anderwärts unter sonst sehr günstigen Bedingungen mit 8—10jährigem Cursus gemacht hat, muss man sich thatsächlich wundern, wie ein solcher Missgriff in unseren Tagen noch einmal möglich war. Dass man das Eintrittsalter in die Schule nicht auf das sechste, sondern auf das siebente Lebensjahr festgesetzt hat, ist gewiss sehr lobenswert. Aber man denke sich ein durchschnittlich gut veranlagtes Kind, das in den nächsten vier, im günstigsten Falle fünf Jahren so viel Unterrichtsgegenstände sich aneignen soll, und zwar jeden einzelnen in einem solchen Umfange und in solcher Intensität, dass sein Besitz für das Leben unverlierbar sei. Zu einem solchen Kunststücke gehörten außer von Gott besonders begnadeten Lehrern in erster Linie ebensolche Schüler. Für derartige Ausnahmen aber macht man keine Gesetze. Etwas günstiger hätte sich die Sache vielleicht gestaltet, wenn man die vier Schuljahre in die Zeit vom 9.—13. Lebensjahr verlegt hätte. Man hätte dann wenigstens nicht 8- und 9jährige Kinder mit Anforderungen geplagt, die man anderwärts aus guten Gründen nicht an 12- und 13jährige zu stellen wagt. Dass dabei von einer geistigen Durcharbeitung und Vertiefung des Stoffes nicht die Rede sein kann, liegt auf der Hand; von dem, was man im besten Sinne des Wortes erziehenden Unterricht nennt, ganz zu schweigen. An dieser vom pädagogischen Standpunkt aus zu beklagenden Thatsache wird auch die Einführung des erwähnten, ohnehin äußerst kärglichen „învĕţamentul complimentas“ nichts ändern.

Noch schärfer tritt dieser Mangel an genügender Berücksichtigung des psychologischen Moments in den Bestimmungen des Gesetzes über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten hervor. Nicht als ob etwa die darin festgelegte Organisation des rumänischen Lehrerbildungssystems schlechter sei als die in den meisten übrigen Staaten zu Recht bestehende. Aber sie ist auch nicht besser, und das ist ein um so größerer Mangel, als die Seminarien, Präparanden- und Normalschulen selbst in denjenigen Ländern, die sich hochentwickelter Schulverhältnisse erfreuen, trotz aller Bemühungen seitens der hervorragendsten Pädagogen immer noch zu denjenigen Anstalten gehören, die von dem Idealbild einer guten Erziehungs- und Lehrstätte weit, sehr weit entfernt sind. Bevor ich indes auf eine nähere Erörterung der Einzelheiten eingehe, mögen zur besseren Orientirung des Lesers die bezüglichen Hauptbestimmungen des Gesetzes selbst folgen:

Nach Art. 35 des Gesetzes sind die rumänischen Normalschulen (scólele normale) Staatsanstalten zur Ausbildung der für Stadt- und Landschulen erforderlichen Lehrkräfte. Ihrer Bestimmung nach werden sie eingetheilt in Normalschulen: 1. für Landlehrer, 2. für Landlehrerinnen, 3. für Stadtlehrer und 4. für Stadtlehrerinnen. Die Landlehrer führen den Amtstitel „învĕţăroĭ“, zu deutsch etwa „Lehrer“ oder „Lerner“, die Stadtlehrer heißen „institutorĭ“. Angehörige fremder Nationalitäten können in die Normalschulen nicht aufgenommen werden. Die zur Ausbildung des männlichen Lehrerpersonals bestimmten Normalschulen sind nach militärischen Principien organisirt und haben einen militärischen Sub-Director. In den Normalschulen für Land-

lehrer müssen die Zöglinge Angehörige der betreffenden Landschaft sein. Auf Grund guter Leistungen und guten Betragens kann einzelnen Zöglingen neben den regelmäßigen Unterstützungen ein besonderes Staatsstipendium gewährt werden. Das Maximum der Schülerzahl beträgt in den Normalschulen **40**. Mit jeder Normalschule soll eine Übungsschule verbunden sein.

Nach Art. 39 umfasst der Unterricht auf einer Normalschule für Landlehrer fünf Jahre. Das letzte Jahr ist hauptsächlich pädagogischen Übungen zugedacht. Der Lehrplan umfasst: Religion, rumänische Sprache, deutsche oder französische Sprache, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturkunde nebst Belehrungen über Acker-, Garten- und Forstbau, Gesundheitslehre und volksthümliche Heilkunde, Pädagogik, Zeichnen und Schönschreiben, Handarbeit, Musik, Turnübungen, Turnspiele und (für Knaben) militärische Übungen. Schüler und Schülerinnen können nur auf Grund eines Abgangszeugnisses von einer „scóle primare superióre“ in eine Normalschule aufgenommen werden. Außerdem wird ein Zeugnis über gutes Betragen gefordert. Als Eintrittsalter sind für Knaben das 14. (resp. 15.), für Mädchen das 13. (resp. 14.) Lebensjahr festgesetzt. Die Ausbildung der Stadtlehrer und -lehrerinnen geschieht auf der Normalschule zu Bukarest (für Lehrer) und in den Töchterinstituten zu Bukarest, Jassy und Kraiova. Die Studienpläne sind mit Ausnahme der Handarbeiten für Lehrer und Lehrerinnen dieselben. Die Unterrichtsgegenstände sind: Religion, Pädagogik, rumänische Sprache, eine oder zwei moderne Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte, Gesundheitslehre und volksthümliche Heilkunde, Zeichnen und Schönschreiben, Vocal- und Instrumentalmusik, Turnen und Turnspiele. Für Lehrer (nicht für Lehrerinnen) tritt noch Latein und militärischer Unterricht hinzu. In die Normalschulen für Stadtlehrer können nur solche Zöglinge aufgenommen werden, die mindestens drei Gymnasialclassen oder einen officiell als gleichwertig erklärten höheren Unterrichtscurs absolvirt haben.

Jeder Zögling einer Normalschule hat sich am Schluss des gesammten Unterrichtscurses einem Examen zu unterziehen, welches aus schriftlichen und mündlichen Probearbeiten und außerdem aus einer praktischen Lehrprobe besteht. Die schriftlichen Prüfungsarbeiten werden unter Aufsicht eines Vertreters des Unterrichtsministeriums angefertigt und bestehen aus:

1. zwei mathematischen Aufgaben: eine aus der Arithmetik und eine aus der angewandten Geometrie;
2. einem Aufsatz in rumänischer Sprache (gewöhnlich über ein geschichtliches Thema);
3. einer Probezeichnung, mit freier Hand nach einem Gegenstand ausgeführt.

Für die Stadtlehrer und -lehrerinnen tritt noch hinzu

1. ein Aufsatz aus der Physik oder angewandten Chemie;
2. eine Übersetzung aus dem Rumänischen in eine moderne Sprache.

Über die schriftlichen Probearbeiten entscheiden zwei jährlich vom Unterrichtsministerium zu ernennende Commissionen: eine für die „învĕţătorì“ und eine für die „instutitorĭ“. Zum mündlichen Examen werden nur solche Zöglinge zugelassen, welche im Rechnen und Rumänischen wenigstens die Note 7, in den übrigen Fächern aber die Note 6 erreicht haben. Bei Gelegenheit der in Bukarest stattfindenden mündlichen Prüfungen müssen auch Proben in Handarbeiten abgelegt werden.

Die Verhältnisse der Normalschul- (Seminar-) Lehrer werden durch das Gesetz für das höhere Schulwesen geregelt. Der Lehrer der Pädagogik ist zugleich Director der beigegebenen Übungsschule und leitet als solcher die Lehrproben der Zöglinge. Für diese letztere Function erhält er ein Tagegeld, das dem Gehalt eines Elementarlehrers entspricht.

Über die abgegangenen Zöglinge werden ihrer Haupteintheilung in Stadt- und Landlehrer entsprechend zwei Listen geführt, welche drei Jahre lang giltig sind. Lehramtscandidaten, die während dieser Zeit nicht verwendet wurden, müssen sich nach Ablauf derselben einer neuen Prüfung unterziehen. Die Verwendung findet nach Maßgabe der Befähigungsnote statt. Bei gleicher Note wird derjenige Bewerber vorgezogen, der am längsten in die Liste eingetragen ist. Bei jedem provisorisch angestellten Lehrer findet eine außergewöhnliche Inspection statt. Ungenügende Leistungen oder unmoralische Führung können die Amtsentlassung des Lehrers zur Folge haben.

Nach dreijähriger provisorischer Verwendung haben sich die Candidaten einer neuen Prüfung zu unterziehen, die etwa dem in Deutschland üblichen Schluss- oder Definitorialexamen entspricht und den Hauptabschluss im Bildungsgange der Lehrer bedeutet.

Im Vergleich zu den in Deutschland bestehenden Verhältnissen bieten diese in großen Zügen wiedergegebenen Vorschriften eine gewisse Anzahl nicht zu verkennender Vorzüge und Fortschritte. Als die wichtigsten derselben betrachte ich

1. eine größere Einheitlichkeit gegenüber der unheilvollen Auftheilung in Präparandenschulen und Seminarien;

2. eine schärfere Trennung der allgemeinen und der Berufsbildung durch Verlegung der Pädagogik in den letzten Jahrescurs;

3. die obligatorische Einführung des fremdsprachlichen Unterrichtes in beiden Arten rumänischer Normalschulen. In Deutschland kommt es trotz aller Bestrebungen der interessirten Lehrerkreise noch vor, dass der französische Unterricht auf den Präparandenanstalten obligatorisch, auf den Seminarien dagegen facultativ ist. (? D. R.) Außerdem verdient es hervorgehoben zu werden, dass man in Rumänien nur solche Lehrkräfte für den fremdsprachlichen Unterricht verwendet, die — seien es Fremde oder Einheimische — die betreffende Sprache auch thatsächlich beherrschen und nicht bei der gewöhnlichsten Redensart aus dem alltäglichen Leben in Verlegenheit gerathen. Obgleich ich im übrigen kein Anbeter der alleinseligmachenden Kraft der classischen Sprachen bin, so begrüße ich dennoch auch die Einführung des Lateinischen für Stadtlehrer, insofern als sie einen weiteren Schritt nach dem großen Ziel einer höheren, derjenigen anderer Berufsclassen näher kommenden, allgemeinen Bildung der Lehrer darstellt;

4. eine bedeutende Vereinfachung der Prüfungen. Dieselbe tritt namentlich bei der Schlussprüfung hervor. Nach den Bestimmungen des Art. 61 besteht dieselbe aus einem Aufsatz über irgend ein geeignetes Thema und einer Lehrprobe. Wer aus eigener Erfahrung weiß, wie anderwärts bei derartigen Gelegenheiten die armen Candidaten, die in diesem Alter bereits in sehr schwieriger, verantwortungsreicher Stellung um das liebe Brot zu kämpfen haben, in zwei oder drei Tagen durch alle möglichen und unmöglichen Lehrfächer hindurchgehetzt werden, in einer Weise, die am wenigsten

dem Geiste einer pädagogischen Fachprüfung entspricht, der wird mit Freuden von der rumänischen Prüfungsordnung Kenntnis nehmen.

Je größer die Anerkennung ist, die diese zweifellosen Vorzüge verdienen, desto mehr ist es vom allgemein pädagogischen Standpunkte aus zu bedauern, dass sie in ihrer Wirkung durch nicht minder zu verkennende Mängel theils beeinträchtigt, theils ganz aufgehoben werden. Zunächst konnte ich nicht zu voller Klarheit darüber kommen, wie sich der Militarismus mit dem Geiste einer Lehrerbildungsanstalt abfinden soll und welchen Zweck man bei Einführung einer militärischen Organisation in die Normalschulen verfolgte. Man kann wol auch vom pädagogischen Standpunkte aus ein recht eifriger Verehrer des Militarismus sein, insofern er zur Zeit die einzigen wirksamen Mittel bietet, um die Schäden zu paralysiren, die weite Schichten der Bevölkerung entweder durch einseitig geistige oder durch ungeeignete körperliche Beschäftigung an ihrer physischen und psychischen Kraft und Gesundheit nehmen. Ob aber schon deshalb ein solches System gerade für Lehrerbildungsanstalten besonders zu empfehlen sei, muss selbst einem an Uniformen*) und Casernen von Kindesbeinen an gewöhnten deutschen Beobachter recht fraglich erscheinen. Wenn schon der Schöpfer und die Geber des neuen Gesetzes den Beruf gefühlt haben, das seitherige System des Internats als Lehrerbildungsanstalt zu modificiren, so hätten sie sich nach meiner persönlichen Auffassung, die in diesem Punkte wol mit derjenigen der meisten Schulmänner übereinstimmt, in gerade entgegengesetzter Richtung bewegen sollen. Anstatt den militärischen Charakter der zu Lehrerbildungszwecken bestimmten Internate absichtlich zu verschärfen — ein mehr oder minder casernenhaftes Gepräge tragen diese Anstalten auch in Deutschland —, hätte man denselben mildern oder die Einrichtung des Internats überhaupt ganz aufgeben sollen.

Man ist in weiten pädagogischen Kreisen längst darüber einig, dass das große Gebrechen, daran die Volksschullehrerbildung leidet, in der allzu frühen und allzu rigorosen Abschließung der zukünftigen Lehrer und Erzieher von Welt und Menschen besteht. Hier ist nach der Meinung competenter Fachleute der Kern der ganzen Frage zu suchen, und der Wunsch nach Abstellung dieses Cardinalfehlers im bisherigen System der Lehrerbildung kann nicht laut genug ausgesprochen und nicht oft genug wiederholt werden. Die große Bedeutung, die ich diesem Punkte zumesse, mag es auch rechtfertigen, dass ich demselben an dieser Stelle eine Beachtung schenke, deren Umfang manchem Leser vielleicht unverhältnismäßig erscheint.

In dem ganzen Netz von Inconsequenzen und Anachronismen, das bis zur Stunde eine wahre Lehrerbildung hindert, hemmt und fesselt, ist keine Masche so fest geknüpft und aller Anstrengung gegenüber so spröde als eben das Internat. Das Widersinnige und Unzweckmäßige der Einrichtung ist schon so oft betont worden, dass man sich billig wundern muss, wenn man selbst Fachleute beobachtet, die diesen alten Zopf nicht können los werden. Wenn es einen

*) Die Uniformen der rumänischen Normalschüler erinnern fast an die Bekleidung, die man in Pfründner-, Armen-, Waisen-, oder sogar Straf-Anstalten zu sehen gewohnt ist.

Menschen gibt, den man von der Welt, insbesondere von der Welt der Kleinen keinen Tag seines Lebens abschließen sollte, so müsste es eben der sein, der seinen ganzen späteren Beruf in der Welt, besonders in der Welt der Kleinen ausüben will und muss, d. h. der zukünftige Lehrer. Statt dessen sperrt man ihn die fünf, sechs Jahre seiner lebhaftesten Entwickelung von allem Familienleben ab und sucht ihm auf theoretischem Wege ein Bild von der Welt beizubringen, das sich eben zum Leben verhält wie Theorie zur Praxis. Kinder sieht der zukünftige Erzieher nur etwa noch in den Ferientagen oder, wenn es hoch kommt, in den Paradezimmern sogenannter Übungsschulen. Von einem berühmten Professor der Heilkunde geht die Kunde, dass er am Schluss jeder großen Prüfung mit Rücksicht auf die soeben bestandenen und diplomirten Candidaten sein tiefgefühltes Mitleid für die kranke Menschheit ausgedrückt habe. Wie unendlich viel mehr Grund zu einem derartigen Verfahren hätten unsere Seminardirectoren! — Der zweite große Übelstand des derzeitigen Lehrerbildungswesens, der durch das neue rumänische Gesetz ebenfalls nicht nur keine Abhilfe, sondern geradezu eine Verschlimmerung erfahren hat, besteht in dem Zwang für den zukünftigen Lehrer, schon im Knabenalter eine unwiderrufliche Entscheidung über Beruf und Zukunft zu treffen. An keinen späteren Angehörigen anderer Stände, die eine gewisse literarische Bildung nicht nur als Lebensornament, sondern als hervorragendes Mittel zur Ausübung ihres Berufes nöthig haben, stellt man eine derartige Zumuthung. Im selben Alter, wo der junge Lehrer sein verantwortungs-, mühe- und enttäuschungsreiches Amt bereits antritt, denkt der Abiturient anderer allgemeiner Bildungsanstalten vielleicht zum erstenmal an seine Berufswahl, die ihm ebenso nach allen Seiten offen steht als dem Abiturienten des Seminars jeder etwa erwünschte Ausweg aus einem seinen Neigungen und Fähigkeiten nicht entsprechenden Berufe für alle Zeit verschlossen ist. Die ganze Einrichtung bedeutet in der That nichts mehr und nichts weniger als der Gebrauch, 13 oder 14jährige Kinder zu einem Eid zu zwingen des Inhalts, dass sie ihr ganzes Leben keinen Augenblick an einer Ansicht zweifeln wollten, die sie weder erfasst haben noch erfassen konnten. Der einzige Unterschied besteht darin, dass in unserem Falle sich die Folgen eines derartigen Zwanges für das unglückliche Opfer zumeist in weit verhängnisvollerem Grade wirksam zeigen. Die Behörden und gesetzgebenden Körperschaften, die sich wissentlich oder unwissentlich dieser Thatsache verschließen, machen sich einer schweren Versündigung an Hunderten von jungen Leuten und an der Jugend im allgemeinen schuldig. Darum fort mit dem Militarismus in Lehrerbildungsanstalten, fort mit den Internaten an Präparandenanstalten, Normalschulen und Seminarien! Allgemeine Bildung auf den allgemeinen Bildungsanstalten und spätere Fachbildung auf der Hochschule, das sei unser Ziel! Dann käme doch auch der bedauernswerte Fall nicht mehr vor, der heute Regel ist, der nämlich, dass man die Erziehung der kommenden Geschlechter Leuten anvertraut, deren ungeeignete Erziehung selbst noch zu keinem Abschluss gekommen ist. Dass die Aussichten zur Erreichung dieses Zieles gerade jetzt keine günstigen sind, und dass man inzwischen auch mit Abschlagszahlungen und Theilleistungen zufrieden sein muss, soll nicht verneint werden. Umsomehr aber ist es die Pflicht der pädagogischen Kritik, alle Erscheinungen dieser Art, die nicht wenigstens in der Tendenz mit unseren Forderungen übereinstimmen, mit aller Schärfe zu

bekämpfen, ganz besonders aber, wenn sie, wie im vorliegenden Falle, sich geradezu nach rückwärts bewegen. —

Im Vergleich zu dieser großen Frage sind die Bestimmungen über „Rechte und Pflichten der rumänischen Volksschullecrer“ sowie über die „Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen“, die in den Cap. V und VI des neuen Gesetzes enthalten sind, nur von secundärer Bedeútung. Sie treffen im Wesentlichen dieselben Einrichtungen, die auch anderwärts bestehen, und können das Gesammturtheil nicht beeinflussen, das sich in folgendem kurzen Wort zusammenfassen lässt: **Das neue rumänische Volksschulgesetz ist trotz seiner Mängel eine sehr beachtenswerte Leistung und bildet einen wichtigen Hebel in der großen Maschine staatlicher Maßnahmen, die zur Hebung der Volksbildung und des Volkswolstandes gegenwärtig in Rumänien in Thätigkeit gesetzt wird.**

Vorstehende Darlegungen wurden bereits in den ersten Herbstwochen des verflossenen Jahres niedergeschrieben. Inzwischen ist das neue Gesetz in Kraft getreten und hat bereits jenen Zustand des Unbehagens und der Unruhe erzeugt, den derartige Übergänge zu neuen Verhältnissen für alle Betheiligten im Gefolge haben. Lehrer, Schüler und Eltern empfinden den durch das Gesetz geschaffenen und hochgesteigerten Gegensatz zwischen Wollen und Sollen einerseits und Wissen und Können andererseits gleich stark. Ich will nicht untersuchen, ob von Seiten der Unterrichtsverwaltung alles gethan war, um der so tief einschneidenden Reform zuvor die Bahn frei zu machen, oder ob man nicht doch das Dach des Gesetzes über die neue rumänische Volksschule gelegt hat, bevor für ein sicheres Fundament gesorgt war. Jedenfalls werden noch mehrere Jahrzehnte ruhiger Entwickelung dazu gehören, bis von einer perfekten Durchführung des Gesetzes die Rede sein kann. Rumänien theilt hierin das Schicksal aller neuen Staatsgebilde, in denen die allgemeine Volksbildung selbst ebenso neu ist als ihre gesetzliche Form. Die rumänische Regierung gibt sich — und das sei besonders hervorgehoben — gewiss alle Mühe. Neue Schulhäuser werden gebaut, Gärten angelegt, gute Lehr- und Lernmittel angeschafft etc. etc. Was aber helfen gesunde Schulhäuser, schöne Gärten und gute Lehrmittel ohne tüchtige Lehrer! This is the question. Die Ausbildung der rumänischen Primarlehrer, wenigstens der älteren Generation, war weder in literarischer noch in pädagogisch methodischer Hinsicht derart, dass dieselben den Anforderungen des neuen Gesetzes in vollem Umfange entsprechen hönnten. An diesem Übelstande werden auch die eingeführten Fortbildungsconferenzen der Lehrer wenig zu bessern vermögen. Das Hauptstück muss auch hier dem zwar langsam aber desto sicherer heilenden Einfluss der Zeit überlassen bleiben.

Im Gegensatz hierzu haben einige andere mehr auf das Gebiet der Politik hinüberspielende Fragen durch das neue Gesetz jetzt schon einen mehr oder minder acuten Cherakter angenommen. Die wichtigsten derselben sind wol die **Fremdenfrage** im allgemeinen und die **Judenfrage** im besonderen. Nach den mir vorliegenden Angaben aus dem Jahre 1887 betrug die Gesammtbevölkerung des Königreichs rund 5 500 000 Seelen. Davon waren:

Rumänen	=	4 610 000
Fremde	=	890 000.

Unter den letzteren sind die Juden mit 400 000 und die Zigeuner mit 200 000 am stärksten vertreten. Ihnen folgen die Bulgaren und Russen mit 40 000, die Ungarn mit 30 000, die Türken mit 25 000 etc. etc. Nun wäre es mit Rücksicht auf den hohen Procentsatz der im Lande ansässigen Fremden der Verwaltung keineswegs zu verargen, wenn sie zweckmäßige Maßnahmen träfe, um ein gefährliches Anwachsen des fremden Einflusses zu verhindern, vorausgesetzt, dass eine derartige Gefahr überhaupt bestünde. Soweit es sich aber zunächst um Volksbildung handelt, trifft diese Voraussetzung durchaus nicht zu. Im Gegentheil, gerade die fremden Elemente haben bisher die Hebung des Schulwesens angestrebt, wie zahlreiche deutsche und französische Schulen und Privatanstalten beweisen; und die Mehrzahl der rumänischen Landedelleute und Großgrundbesitzer haben aus Mangel an anderer Gelegenheit ihre Söhne und Töchter den zahlreichen Instituten zur Erziehung anvertraut, die sich im Besitz der Fremden — zumeist Griechen — befinden. Härter indes als durch die Gefährdung ihrer eigenen Schulen wurden die Fremden durch die Bestimmung des neuen Gesetzes getroffen, wonach die Kinder von Angehörigen fremder Nationalitäten nur noch gegen Erlegung eines jährlichen Schulgeldes von 20, bezw. 30 Franken in die rumänischen Volksschulen aufgenommen werden, und auch dann nur unter der Voraussetzung, dass überflüssiger Raum dazu vorhanden ist. Bisher war eine derartige Ausnahmestellung nicht vorhanden. Am empfindlichsten musste dieselbe für die jüdische Bevölkerung werden, umsomehr als ein großer Theil derselben als Handarbeiter und Kleinhandwerker sein tägliches Brot nicht eben leicht verdient. Es fanden zunächst zahlreiche Ausweisungen jüdischer Kinder aus den rumänischen Schulen statt, und da die Eltern derselben politisch genommen zumeist weder Rumänen noch auch Angehörige anderer Nationalitäten sind, so war guter Rath theuer. Wer eben konnte, suchte seine Kinder anderwärts unterzubringen, die Armen und Ärmsten aber mussten den Schulbesuch ihrer Kinder einstellen. Zur Bekämpfung der auf diese Weise herbeigeführten Nothlage hat sich nun vor mehreren Wochen ein „Schulverein für den Unterricht rumänischer Juden gebildet“, der sich die Gründung und Unterstützung jüdischer Privatschulen zur Aufgabe macht. In einem allgemeinen Aufruf an alle Glaubensgenossen wirft das Executionscomité der rumänischen Regierung vor, dass Tendenz und Ausführung des Gesetzes weniger auf die allgemeinen Landesinteressen als vielmehr auf antisemitische Parteiinteressen Rücksicht nehme. Die fernere Stellung der Regierung in der Frage wird darthun, ob der Vorwurf gerechtfertigt ist oder nicht; vorläufig hat sie denselben wenigstens formell auf das entschiedenste zurückgewiesen. Wie dem auch sei, das neue Gesetz gibt den zuständigen staatlichen Aufsichtsbehörden jederzeit das Recht, die geplanten Privatanstalten der Juden zu schließen, wenn es überhaupt gelingen sollte, die zur Gründung erforderlichen Mittel aufzubringen.

Pädagogische Rundschau.

Die erste gemeinsame Tagung der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung und des Deutschen Lehrertages wird am 15., 16. und 17. Mai d. J. in Stuttgart stattfinden. Die Vorversammlnng ist am 14. Mai.

Aus Elsass-Lothringen. Das vergangene Jahr hat einem Theil (67) der Lehrer an den höheren Schulen die im neuen Gesetz vorgesehene Ernennung zu Professoren gebracht, von denen wieder einige zu Räthen 5. Classe emporgerückt sind. Diese Dinge sind ja wol nicht so sehr bedeutungsvoll, denn ein Mensch wird am Ende nicht besser und ein Lehrer nicht tüchtiger, wenn er 5. Rath wird; allein sie zeigen, dass doch allmählich auch dem Lehrer die äußere Anerkennung zutheil wird, die man anderen „Studirten" zuerkennt. Gänzlich die Gleichstellung etwa mit den Juristen zu erlangen, das wird freilich dem Lehrerstand nie gelingen, weil er es mit — Kindern zu thun hat. Da kann nur der einzelne durch Tüchtigkeit und Charakter hohe Geltung erlangen. — Sehr tapfer haben sich einige Städte gegen die beabsichtigte Schulgelderhöhung an den höheren Schulen, durch die ein Theil des Mehraufwandes gedeckt werden sollte, verhalten; so haben Mülhausen, Saargemünd und Straßburg sich entschieden dagegen ausgesprochen. Der Straßburger Gemeinderath z. B. hat erklärt, dass eine weitere Erhöhung des Schulgeldes schon deshalb unthunlich sei, weil sie namentlich von den weniger bemittelten Classen der Bevölkerung als Belastung empfunden werde; auch erfordere die Finanzlage des Landes es durchaus nicht, dass die durch die Regelung der Lehrergehälter eintretende Erhöhung des Staatsbudgets auf diese Weise gedeckt werde, und er erhebe deshalb ausdrücklich Widerspruch. Auch die Presse des Landes ist gegen die Erhöhung vorgegangen, so namentlich die „Straßburger Post", die sonst — dies sei im Vorbeigehen gesagt — keineswegs die thatsächlichen Verhältnisse und Stimmungen des Reichslandes wiederspiegelt, wie in Altdeutschland meist angenommen wird. Es ist denn auch das Schulgeld nicht an allen Anstalten erhöht worden. — Die öffentlichen höheren Knabenschulen waren am 1. Nov. v. J. insgesammt von 6406 Schülern, 229 weniger als im vorhergehenden Jahre besucht; dazu kommen 2105 in nicht öffentlichen, von kirchlichen Behörden etc. unterhaltenen Schulen. In Bezug auf die Einwohnerzahl kommt eine höhere Schule auf 50109 Einwohner, ein Schüler einer höheren Schule auf 188 Einwohner; 1 katholischer Schüler auf 312 Katholiken, 1 protestantischer auf 89 Protestanten.

Auf dem Gebiete des höheren Mädchenschulwesens wäre zu berichten gewesen über die in Scene gesetzten wissenschaftlichen Fortbildungscurse für Damen, bei denen vier Professoren der Straßburger Universität in Deutsch,

Französisch, Geschichte und Philosophie Vorlesungen und Übungen hätten halten sollen — wenn sie nicht wegen Mangel an Theilnehmerinnen hätten aufgegeben werden müssen. Es scheint also unter den Damen das Bedürfnis nach solchen Dingen doch nicht so stark zu sein, wie verschiedene Führerinnen der Frauenbewegung stets behaupten. Dagegen haben die Bestrebungen, ein Lehrerinnenheim zu errichten für pensionirte und erkrankte Lehrerinnen, besseren Fortgang. Wol sind der Vereinigung, die zu diesem Zwecke gegründet worden, zunächst nur 546 Lehrerinnen beigetreten; aber eine von derselben veranstaltete Lotterie hat 26000 Mark eingebracht, und auch sonst ist das Vermögen des Vereins bedeutend gestiegen, wozu eine Gabe von 10000 Mark aus dem Dispositionsfonds durch den kaiserl. Statthalter erheblich beigetragen hat. So konnte denn zur Errichtung eines Vereinshauses geschritten werden, welches bereits unter Dach ist. Der schönen Sache sind ihre bisherigen Erfolge herzlich zu können und weitere zu wünschen.

Der elsass-lothringische und der badische Verein für das höhere Mädchenschulwesen haben im Spätjahr in der Hauptstadt des Oberelsasses, in Colmar, ihre gemeinsame Versammlung abgehalten, auf welcher Oberlehrer Lippert von Mülhausen darlegte, „was der Lehrer der Geographie von Herder lernen könne", und Professor Fath aus Carlsruhe die fremdsprachliche Lectüre in höheren Mädchenschulen behandelte. Die Verhandlungen sind jedenfalls recht interessant gewesen. Badische Mitglieder sollen über den noch etwas französischen Zuschnitt, den sie da und dort, auch an Colleginnen wahrnahmen, etwas verwundert gewesen sein; so habe eine Vorsteherin erklärt, sie könne sich an den Debatten nicht betheiligen, weil sie der deutschen Sprache nicht mächtig sei (!). Ähnliche Dinge sind, wenn ich mich recht erinnere, schon auf einer früheren Versammlung zutage getreten, was dann dem Director der Straßburger höheren Mädchenschule, Herrn Dr. F. Fischer, Veranlassung gab, den deutschen Standpunkt bei der höheren Mädchenerziehung zu betonen und in einer Programmschrift zu vertreten. — Die beiden Vereine sind nicht gleichwertig; der badische blüht und gedeiht und hat auch an der Ordnung und Ausgestaltung der höheren Mädchenschulen in Baden seinen Antheil, während der hierländische so knapp sein Dasein fristet und, wie es scheint, kaum irgend einen Einfluss ausübt. Das fällt umsomehr auf, als man denken müsste, dass gerade hier zu Lande das Interesse an Erziehung und Unterricht der Mädchen bedeutend sein müsste, weil das höhere Mädchenschulwesen noch ohne Organisation ist. Darum sich zu kümmern wäre übrigens meines Erachtens auch Pflicht des Lehrerinnenvereins. Womit beschäftigt sich denn dieser eigentlich?

Im Elementarschulwesen wendet man neuerdings dem Zeichenunterricht besondere Aufmerksamkeit zu, und die Regierung lässt in den Hauptstädten des Landes Zeichencurse abhalten; in Straßburg besteht sogar ein Zeichenlehrerverein. — Auch scheint man nun die zweimalige jährliche Schulentlassung endgiltig abschaffen zu wollen, nachdem vor einiger Zeit die zweimalige Aufnahmé (Ostern und Spätjahr) weggefallen ist. Ich weiß nicht, ob irgend wo in deutschen Landen diese Einrichtung noch besteht, habe aber schon immer nicht begreifen können, weshalb man aus einem Schuljahr zwei gemacht hat; im Interesse der Leistungen der Schule scheint mir diese Einrichtung nicht zu liegen. — Das Vermögen des Lehrerwaisenstiftes beträgt nun 98800 M.; es hat im abgelaufenen Jahre schon 12800 M. ausgeben können; es sucht seinen

Finanzen u. a. durch Sammlung von Briefmarken aufzuhelfen und hat deren schon an $^1/_4$ Million abgeliefert, was freilich nur etwa 25 M. eingebracht hat. Das ist nicht viel; aber als Beitrag zur Lehrerwitwen- und -Waisenversorgung kann keine Summe zu gering und keine Anstrengung zu groß sein. — Der neugegründeten Vereinigung reichsländischer Dichter und Literaturfreunde „Alsabund“ gehören eine ganze Reihe Lehrer an, auch der Colmarer Schulrath Th. Renaud (pseud. Th. Vulpinus), und der als Dichter schon nicht mehr unbekannte Straßburger Elementarlehrer Christian Schmitt ist Schriftleiter des Vereinsorgans „Erwinia“, dessen erste Nummer kürzlich ausgegeben worden ist.

R. W.

Oldenburg. In unserem Lande besteht seit langer Zeit die Einrichtung, dass der erste Lehrer an einer Dorfschule dem zweiten Lehrer — Nebenlehrer — Kost und Aufwartung zu liefern hat. Die Vergütung für diese Leistungen unterliegt nicht der freien Vereinbarung, sondern wird von der Behörde festgestellt. Sie beträgt 300 bez. 340 M. Dieses „Kostzwangsverhältnis“, wie es bei uns genannt wird, ist durchaus nicht beliebt, es wird überall als sehr lästig empfunden. Daher wünschen die Lehrer fast ohne Ausnahme die Beseitigung des Kostzwanges, und der Vorstand des Lehrervereins richtete in diesem Sinne eine Bitte an das Oberschulcollegium. Leider lautete die Antwort verneinend, und auch eine Berufung an das Staatsministerium hatte nicht den gewünschten Erfolg. Dem gegenwärtig tagenden Landtag wurde nun dieselbe Bitte unterbreitet, bisher hat er aber noch keinen Beschluss in dieser Angelegenheit gefasst.

Zur Begründung der Bitte hatte der Vorstand des Lehrervereins in seiner Eingabe bemerkt, dass in keinem Staate Deutschlands eine solche Einrichtung bestehe, auch nicht in den mit Oldenburg verbundenen Fürstenthümern Eutin und Birkenfeld. Sollte im Reiche noch irgendwo eine ähnliche Einrichtung bestehen, so würden die Herren Berichterstatter uns zu Dank verpflichten, wenn sie im Pædagogium Mittheilung darüber machten. Selbst wenn die Entscheidung des Landtages günstig für uns ausfallen sollte, so müssen wir doch noch 3 Jahre auf Änderung warten, da derselbe nur alle 3 Jahre zusammentritt.

Das Gehalt der Nebenlehrer ist ein sehr niedriges, man mag die Summe kaum nennen. Es beziehen nämlich 53 Lehrer neben freier Wohnung je 495 M., und da sie 300 M. Kostgeld bezahlen, so bleibt ihnen ein Baargehalt von 195 M. Vor 2—3 Jahren ist an ein Aufrücken nicht zu denken; dann erhalten sie 315 M. bar und nach bestandener Staatsprüfung — 4 Jahre nach Entlassung vom Seminar — 345 M., welches Einkommen sie etwa 4—5 Jahre beziehen. Ein Aufrücken im Gehalt ist nur bei Versetzung möglich, daher kommen mancherlei Ungleichheiten im Gehaltsbezug bei Collegen mit gleichem Dienstalter vor.

Nach einer vom Lehrerverein veröffentlichten Aufnahme beziehen 53 Nebenlehrer je 195 M., 74 je 315 bez. 345 M. bar, 7 je 700 M. und 41 je 850 M.; von den beiden zuletzt genannten Summen haben die Lehrer jedoch auch Kost, Wäsche und Aufwartung zu bestreiten, das Reingehalt stellt sich im günstigsten Falle auf 400 bez. 510 Mark. Diese Lehrer — Nebenlehrer I. Classe — sind dem Kostzwangsverhältnis nicht unterworfen; sie erhielten die Stellen nach 6—8 Dienstjahren. Alle Nebenlehrer haben für ihre Person freie Wohnung im Schulhause.

Der Vorstand des Lehrervereins befürchtete jedoch, dass der Kostzwang nicht aufgehoben würde, denn die Regierung sieht denselben für sehr segensreich an, und für die zur Zahlung des Lehrergehaltes verpflichteten Cassen ist er es auch, denn ein Privatmann wird nicht geneigt sein, einen jungen Lehrer für 300 bez. 340 M. Kost, Wäsche, Feuerung, Licht und Aufwartung zu geben; darum bat er in zweiter Linie um Erhöhung des Kostgeldes auf 450 bez. 500 M. und Erhöhung der Mindestbesoldung auf 250 M. bar. Diese bescheidene Bitte ist dennoch von der Regierung abgewiesen! Das ist ein Zeichen dafür, welches Wolwollen unsere Behörde für die Lehrer hat. Am 20. Februar 1893 ging die Petition an das Ministerium ab, und schon am 14. Nov. desselben Jahres erfolgte die Antwort, nachdem am 13. Nov. die Bittschrift des Lehrervereins beim Landtage eingegangen war; auch dies illustrirt das Wolwollen*).

Aus der Antwort des Ministeriums theilen wir einige Sätze mit: „Übrigens steht zu erwarten, dass in nicht ferner Zeit eine theilweise Veränderung der Dienstverhältnisse der Nebenlehrer in Erwägung gezogen werden muss. Von dem Ergebnis derselben wird es abhängen, ob vielleicht in Verbindung damit die Gehaltsverhältnisse der Nebenlehrer einer erneuten Prüfung zu unterziehen sein werden.“ Wenn dieser Satz auch keine klare Sprache redet, so redet er doch eine deutliche.

Die Erhöhung des Kostgeldes wird mit folgendem Satze abgewiesen: „Zu einer Erhöhung der Kostgeldsätze liegt eine Veranlassung nicht vor, da seit Feststellung derselben durch das Gesetz vom 20. Dec. 1878 eine Steigerung der Preise der nothwendigen Lebensmittel nicht stattgefunden hat.“ Nun beantragt dieselbe Regierung für die Staatsbeamten Gehaltserhöhungen, und in den Motiven zu dem Gesetzentwurf heißt es: „und es datirt demnach die noch geltende Feststellung des Pensionsmaximums auf 6000 M. aus einer Zeit (1867), in welcher die Verhältnisse des Geldwertes und der Lebensansprüche von den gegenwärtig bestehenden wesentlich verschieden waren.“

Bei den Lehrern heißt es: nothwendigen Lebensmittel, bei den Beamten: Lebensansprüche! Das ist gewiss sehr fein unterschieden! Lange war es uns ein Räthsel, wie die Regierung bei verschiedenen Beamtenclassen eine so verschiedene Sprache führen konnte; die Auflösung desselben bringt jedoch nachstehender Satz aus den Motiven: „Es hat sich gezeigt, dass es schwer, ja zum Theil unmöglich ist, die erforderliche Anzahl geeigneter Beamten bei solchen Gehalten zu finden.“ Danach scheint die Regierung die Sache einfach vom kaufmännischen Standpunkte „des Angebotes und der Nachfrage“ zu betrachten, und augenblicklich ist von einem Lehrermangel in dem Sinne — Mangel an Lehrern — allerdings nicht zu reden, und darum mag der Lehrermangel — Mangel der Lehrer — ruhig weiter bestehen.

Wir Lehrer freuen uns, dass es der Seminardirection seit etlichen Jahren möglich ist, aus der Zahl der Präparanden eine Auswahl zu treffen; denn es ist uns durchaus nicht gleichgiltig, wie der Nachwuchs beschaffen ist. Wenn

*) Wir haben diesen Bericht längere Zeit zurückgestellt, weil wir die Abstellung der beregten Missstände erwarteten. Vielleicht trägt nun die Veröffentlichung zur Beschleunigung der Abhilfe bei. D. R.

aber bei der Regierung in unserer Branche nicht der Wert des Beamten und die Wichtigkeit der geleisteten Arbeit maßgebend ist — von „geeigneten Lehrern“ haben wir nie reden hören — dann möchte man fast wünschen, dass der Zudrang zum Lehrerberufe auf ein Minimum herabsinke.

Es ist gewiss nicht wolgethan von einer Regierung, die Lehrer überall zurückzusetzen. Das geschieht aber bei uns, und wir glauben nicht fehlzugreifen, wenn wir annehmen, dass dies in der Einrichtung der Behörde, welche das Schulwesen leitet — Oberschulcollegium — liegt. Das Oberschulcollegium besteht aus 4 Personen, 2 Juristen und 2 Theologen, letztere sind der Geh. Oberkirchenrath Hansen und der Geh. Oberschulrath Ramsauer; dieser war früher Prinzenlehrer und nachher eine Zeitlang Lehrer am Gymnasium, darauf Pastor und wurde (1878?) Oberschulrath. Früher bekleidete der Seminardirector zugleich das Amt des Oberschulrathes, der jetzige Director des Seminars, Schulrath Dr. Ostermann, ist leider nicht Mitglied des Oberschulcollegiums.

Unser Landtag hat erfreulicherweise der Volksschule stets freundlich gegenüber gestanden. Dass er ein Herz für die Schule hat, bewies er auch in dieser Session. Er nahm folgende Resolution an: „Wie aus wiederholten Verhandlungen der letzten Landtage hervorgeht, erfreut sich das Evangelische Oberschulcollegium nicht des Vertrauens des Landtages in dem Maße, wie es bei einer leitenden Behörde wünschenswert ist. Die Nothwendigkeit einer baldigen Reorganisation des Oberschulcollegiums wird aber auch der Staatsregierung nicht unbekannt sein, und regt der Ausschuss deshalb keineswegs die Erörterung eines neuen Gedankens an, wenn er bei obiger Budgetposition den Landtag veranlassen möchte, seinerseits erneuert zu dieser Angelegenheit Stellung zu nehmen. Der Ausschuss geht vornehmlich von der Voraussetzung aus, dass diejenige Behörde, die den gesammten Unterricht zu überwachen hat, nothwendig Männer in ihrer Mitte haben muss, die durch die Praxis geschulte Pädagogen sind.“

Bei Berathung dieser Resolution brachte der Abgeordnete Gutsbesitzer Plagge-Schortens viele Übelstände in unserem Schulwesen zur Sprache, er verlangte, dass Fachmänner die Schule beaufsichtigen und leiten sollen und dass die Lehrpläne revidirt werden. Aus dem Religionsunterricht will er die Dogmen ausgeschlossen wissen, denn „diese schütteln die Kinder ab, sobald sie aus der Schule entlassen sind“. Dass der Redner im Sinne der Mehrheit des Landtages gesprochen, bewies der ihm gezollte Beifall und die Unterstützung durch verschiedene Redner. Für die angegriffene Behörde erhob sich als einziger Vertheidiger der Minister. Er sagte, das Ministerium habe Vertrauen zu dem Oberschulcollegium, stellte jedoch in Aussicht, dass erwogen werden soll, ob die Vertretung der Pädagogik im Oberschulcollegium verstärkt werden kann. Bei § 123 (Schulvisitation) stellte Abgeordneter Plagge den Antrag: „Der Landtag ersucht die Regierung, in Erwägung zu ziehen, ob nicht unsere Kreisschulinspection durch festangestellte pädagogisch gebildete, praktisch erfahrene Schulinspectoren auszuführen ist.“

Die Lehrer sind in ihrer großen Mehrzahl Herrn Plagge dankbar für sein Vorgehen, hat er doch die lange erhobenen Forderungen der Lehrerschaft mit Nachdruck vertreten. Dass er ins „Schwarze“ getroffen, bewiesen die Gegner. Es erschien eine Vertheidigung der angegriffenen Behörde. Von

welcher Seite sie ausgegangen, ersieht man aus dem Inhalt und dem angeschlagenen Tone. Der Verfasser gibt zunächst dem Landwirt Plagge den Rath, „ruhig seinen Kohl zu bauen", dann heißt es: „Nur die Localschulaufsicht liegt noch in Händen der Pastoren. Doch stehen auch diese, die bis zum 18. und 20. Jahr auf Volksschule und Gymnasium verschiedene Unterrichtsmethoden an sich erproben ließen, der Schule nicht fremd gegenüber. Dass Theologen auf der Universität auch Pädagogik hören, erfährt man wol „fern von Madrid" im Schortens'schen Sande nicht. Was nun Herrn Plagges Entrüstung über die im Religionsunterricht inbegriffenen Dogmen betrifft, so wollen wir sie ihm zugute halten, denn er weiß offenbar nicht, was Dogmen sind. Dogmen sind Thatsachen unseres Glaubens. Eine Religionsstunde am Tage ist nicht zu viel. Die Katholiken werden sich freuen, dass wir Protestanten solchergestalt an den Pfeilern unseres Volkslebens rütteln, und am meisten werden die Socialdemokraten triumphiren, dass ihnen so fleißig vorgearbeitet wird." (Eine saubere Kampfesweise! D. R.)

Hoffen wir, dass unser Landtag fest bleibt und auch in Zukunft mit derselben Entschlossenheit und Geschlossenheit sich der Volksschule und ihrer Lehrer annimmt, dann wird auch endlich der Tag erscheinen, an welchem der Satz unseres Staatsgrundgesetzes: „Die Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Civilstaatsdiener!" zur Wahrheit geworden ist. In einem Punkte sind wir jetzt den Civilstaatsdienern gleichgestellt: die Hinterbliebenen verstorbener Volksschullehrer erhalten künftig auch ein sog. Gnadenquartal, sie beziehen von jetzt ab noch für den Sterbemonat und für drei folgende Monate das Gehalt des Verstorbenen.

Die oldenburgischen Lehrer sehen wieder einmal, dass jeder Fortschritt in materieller wie in beruflicher Hinsicht erkämpft werden muss. Mögen sie daraus die Lehre ziehen: Nur Einigkeit macht uns stark, und nur Entschiedenheit kann uns vorwärts bringen! Möge aber auch jeder Einzelne an seinem Platze und in seiner Schule sich so verhalten, dass das Volk ihn achten muss; dann wird der Lehrerstand allezeit an unserm „Bauernlandtag" eine Stütze und einen Vertheidiger finden.

Nachtrag. Kürzlich verhandelte der Landtag über die vom Lehrerverein eingereichte Bittschrift um Aufhebung des Kostzwanges und Erhöhung der Gehaltssätze der Nebenlehrer II. Cl.; derselbe sprach sich mit 22 gegen 9 Stimmen für die Aufhebung des Kostzwanges aus und wollte das Gehalt auf 700 resp. 850 M. festgestellt wissen. Sämmtliche Redner sprachen sehr warm für die Lehrer, aber — die Regierung blieb auf ihrem Standpunkt. Sie hält den Kostzwang für nützlich und die Gehaltserhöhung nicht für so dringlich, da manche Gemeinden den jungen Lehrern persönliche Zulagen bewilligten. Unseres Erachtens sollte im Gegentheil die Regierung aus dem Vorgehen der Gemeinden entnehmen, dass die Gehaltssätze unzureichend sind. Der Landtag hat auch ausgesprochen, die Kostgeldsätze — 300 resp. 340 M. — seien ungenügend.

So angenehm das Votum des Landtages die Lehrerschaft auch berührt, für den Augenblick bleibt doch alles beim alten, und im günstigsten Falle dauert es noch 3 Jahre, bis eine Änderung herbeigeführt wird. Also Geduld!

Der Oldenb. Landes-Lehrerverein hat leider einen schweren Verlust er-

litten: am 12. Jannar d. J. entschlief nach längerem Kränkeln der Lehrer Hermann Lahrssen, welcher lange Jahre hindurch den Verein leitete und viel zum Aufblühen desselben beigetragen hat. Seit Jahren schon kränklich, musste Lahrssen frühe in den Ruhestand treten, aber bis an sein Ende war er rastlos thätig.

Österreich. Aus dem neuesten Berichte des Landesschulrathes von Galizien geht hervor, dass hauptsächlich der sich fühlbar machende Lehrermangel der günstigen Entwickelung des Unterrichtswesens in Galizien im Wege steht. Trotzdem infolge des Lehrermangels 863 Volksschullehrer mit ungenügender Qualification angestellt werden mussten, konnte doch in 542 Schulclassen kein Unterricht ertheilt werden, da es an halbwegs entsprechendem Lehrerpersonal gebrach. Die Volksschulfrequenz hat zwar bereits die Ziffer von 527 423 erreicht (nämlich auf dem Papier), nichtsdestoweniger können noch immer jährlich 380 000 Kinder wegen Lehrer- und Schulmangels gar keinen Unterricht genießen.

Und woher rührt dieser doppelte „Mangel"? Daher, dass die „autonome" Landesverwaltung für Lehrerbesoldungen, Schulhäuser u. s. w. nur ganz ungenügende Mittel aufwenden kann oder will. Es heißt jetzt, „dass etwas geschehen soll". Wenn es geschehen sein wird, werden wir's berichten. Da die österreichische „Neuschule" in diesem Jahre ihr 25jähriges Jubiläum feiern wird, oder doch feiern könnte, wenn sie sich in gehobener Stimmung befände: so wäre es wirklich Zeit, dass den elenden Verhältnissen, wie sie in Galizien und einigen anderen Ländern bestehen, ein Ende gemacht würde.

Unlängst hielt der neue päpstliche Nuntius in Wien, Erzbischof Agliardi, in seinem Palais den ersten Empfang. Unter den Personen, welche dem Herrn ihre Aufwartung machten, waren auch die „liberalen" Minister (Plener, Wurmbrand und Madeysky) vollzählig erschienen, mit ihnen auch der „liberale" Präsident des Abgeordnetenhauses Baron Chlumecky. Wenn es einen Schulpapst gäbe, der einen Nuntius nach Wien senden könnte, dann würden sich auch bei ihm die „liberalen" Minister etc. einfinden; denn — „Gleiches Recht für alle!"

Aus der Schweiz.*) Früher als man's erwartet, ist in Sachen der viel erörterten „Bundessubvention" (für die Volksschule) „etwas geschehen": Anfangs October v. J. wurde eine „Vorlage" des zuständigen Bundesraths Dr. Schenk veröffentlicht — und erst heute, nach fünf Monaten, sprechen wir davon? — — Am 1. November bereits sandten wir einen Bericht, gemeinsam mit einem andern Manuscript — d. i. in demselben offenen Umschlag, der fürsichtiglich noch mittels einer Schnur kreuzweis überbunden war — an die verehrliche Leitung des Pædagogiums ab: jenes „andere Manuscript" ist angekommen — der Bericht über die Vorlage des Herrn Schenk nicht! Und leider ließ sich die Thatsache dieses wundersamen Missgeschicks erst Mitte Januar zuverlässig feststellen, So müssen wir uns denn bequemen, einen zweiten Bericht zu schreiben. Denn wir würden uns einer Unterlassungssünde schuldig machen, wenn wir dies nicht thun wollten.

*) Eingegangen am 4. Februar. D. R.

Die Vorlage kennzeichnet sich im allgemeinen dadurch, dass sie nicht die Form eines eigentlichen Gesetzes hat, und deshalb auch nicht zur Änderung des bekannten Schulartikels in der Bundesverfassung drängt. Sie ist vielmehr ein „Subventionsbeschluss“ des Bundesrathes, wie diejenigen zur Förderung der industriellen und der landwirtschaftlichen Berufsbildung (v. J. 1884), an deren Ausdrucksweise und Bestimmungen er sich auch so weit als möglich anlehnt. Wir wollen das Wesentlichste aus den 13 „Artikeln“ hier mittheilen. — Die Bundesbeiträge an die „öffentlichen staatlichen Primarschulen“ wären ausschließlich zu verwenden für „den Bau neuer Schulhäuser — Errichtung neuer Lehrstellen infolge von Trennung zu großer Classen — Beschaffung von Lehr- und Veranschaulichungsmitteln — unentgeltliche Abgabe von Schulmaterialien — Versorgung von Schulkindern während der Schulzeit mit Speise und Kleidung — Ausbildung von Lehrern — Aufbesserung von Lehrerbesoldungen — Einrichtung von Turnplätzen“. Für diese Zwecke werden in jedem der nächsten fünf Jahre 1 200 000 Fr. gespendet, und „als Grundlage zur Bestimmung der Jahrescredite für die Cantone wird einerseits deren Wohnbevölkerung, anderseits deren ökonomische Leistungsfähigkeit angenommen“. Die Cantone können selbstverständlich die Unterstützung ganz oder theilweise ablehnen, dürfen aber, wenn sie sie annehmen, ihre „bisherigen“ Leistungen nicht vermindern (im Gegentheil: sie sollen gerade durch die Bundesspende zu erhöhten Anstrengungen aus eigenen Mitteln angespornt werden), und müssen (natürlich!) dem Bunde im einzelnen genau mittheilen, wozu und wie sie die ihnen zugetheilten Summen zu verwenden gedenken; „der Bund wacht darüber, dass die Subventionen den genehmigten Vorschlägen entsprechend“ verbraucht werden. „Alle bezüglichen Beschlüsse (?) werden vom Bundesrath gefasst. Die Vorbereitung dieser Beschlüsse liegt unter der Leitung des eidgenössischen Departements des Innern einer vom Bundesrath jeweilen auf eine Amtsdauer von drei Jahren zu ernennenden Commission von sieben Mitgliedern ob, welche die Befugnis hat, mit den Erziehungsbehörden der Cantone in Verbindung zu treten, Auskunft zu verlangen, Bemerkungen zu machen, Wünsche anzubringen.“

Es ist bedeutsam, dass der Entwurf einzig auf die Förderung der Schule in ihren äußeren Angelegenheiten abzielt; nirgends ist von einem „Eingriff“ in den innern Gang, in den Geist des Unterrichts die Rede. Und eben darum steht zu erwarten, dass die Vorlage nicht nur von der Mehrzahl der Volksvertreter, sondern auch — falls es zu einer Referendumsabstimmung kommen sollte — vom Volke selbst angenommen wird. „Wir zweifeln nicht daran“, sagt das angesehenste Organ der „großen freisinnigen Partei“. Und die Schweiz. Lehrerzeitung äußert sich folgendermaßen: „Die Vorlage nach allen Seiten hin prüfend, finden wir in ihr ein Werk klugen staatsmännischen Sinnes; die Grundlage für eine große nationale Aufgabe ist gezeichnet, der Möglichkeit ihrer Ausführung der Weg geebnet, eine umfassendere Bethätigung des Bundes für die Sache der Nationalbildung gesichert . . . Als eine Abschlagszahlung an die endgiltige Lösung der Aufgaben, die Art. 27 (der Bundesverfassung) stellt, wird die schweizerische Lehrerschaft die Schulvorlage ansehen und annehmen, und die ärgsten Föderalisten werden gegen diese die Geister des Schulvogts*) kaum heraufzubeschwören versuchen.“ In dieser

*) Der „eidgenössische Schulsecretär“, welcher nach einer Vorlage des Bundes-

Hoffnung aber hat sich die Lehrerzeitung getäuscht — ein Genfer Blatt z. B. behauptet (in Anspielung auf die siebengliedrige Aufsichtscommission) kurz und bündig: „Statt des einen Schulvogts werden wir deren sieben haben — das ist der ganze Unterschied" (im Vergleich zur Vorlage von 1882). Ein conservatives Blatt hingegen (das einst für die Verwerfung des „eidgenössischen Schulsecretärs" außerordentlich große Anstrengungen gemacht) findet „die neueste Schenk'sche Vorlage ziemlich harmlos", und meint, wie die Lehrerzeitung, dass kein Grund vorhanden sei, „gegen sie die Geister der Schulvogtkämpfe heraufzubeschwören". Doch scheint ein — durchaus unberechtigtes! — Misstrauen gegen jene Bundescommission ziemlich allgemein verbreitet zu sein. So ruft das vorhin citirte „freisinnige" Blatt Herrn Schenk zu: „Nur keine Zweideutigkeit und geheimen Absichten!" Die Verordnung „sollte von vornherein die Schranke ziehen, über welche hinaus die Commission ihre Thätigkeit nicht entfalten darf." Und selbst die Lehrerzeitung erachtet es als nöthig, dem Wunsche Ausdruck zu geben, dass das Aufsichtsrecht des Bundes über die Verwendung der Bundesbeiträge „von Anfang an klar und nett umschrieben" werde.

Der besprochene Entwurf zielt — wie gesagt — einzig auf die Förderung der Schule in ihren äußeren Angelegenheiten ab. Man kann es nun bedauern, dass es der hohen eidgenössischen Schulbehörde versagt bleiben soll, das Heilige und Allerheiligste der Volksschule zu betreten — allein es ist sicher: sobald sie Miene gemacht hätte, den ersten Schritt in jene inneren Räume zu thun, wäre ihr auch der Vorhof — und gar nicht höflich — verschlossen worden. Zudem fragt es sich, ob die Eidgenossenschaft zur Zeit über die großen (versteht sich: geistigen) Mittel verfügt, die allein zur Arbeit in den Tiefen des Erziehungswesens befähigen und berechtigen. Übrigens: man tröste sich mit einem Blicke auf den Gang unserer Cultur- und Sittengeschichte. „Was lehrt diese? Dass die Entwicklung überall und immer den alten, uns Pädagogen wolbekannten Weg gewandelt ist: vom Äußeren zum Inneren — vom Leichteren zum Schwereren!"

Aber auch die Sorge für das „Äußere" steht heute noch blos auf dem Papier. Im December waren die Vertreter des Volks versammelt — doch über die „Schulvorlage" haben sie nicht verhandelt. Und dass sie es während der nächsten Tagung (im März) thun werden, ist kaum zu hoffen. Dafür haben sich nun gewisse andere Leute der Schule erbarmt. Da aber diese Herren im föderalistisch-conservativ-jesuitischen Lager stehen, so — weiß man ungefähr, was von ihnen zu erwarten ist. Und sie selbst lassen es auch einigermaßen merken. Sie verlangen nämlich vom Bunde, dass er jährlich aus dem Ertrag der Zölle 6 Millionen an die Cantone abgebe. Und die Cantone sollen dann „eine der Hälfte dieser Einnahme mindestens gleichkommende Summe alljährlich für das Primarschul- und Armenwesen verwenden". Das klingt ja recht schön — wenn man unbeachtet lässt, was dahinter steckt. Ehrliche Leute werden meinen, jene Hälfte soll aus dem Zollgelde genommen und zu dem hinzugeschlagen werden, was der Canton jetzt schon für Schul- und Armenwesen ausgibt — so dass also der Schule mehr gewidmet würde

raths Schenk v. J. 1882 ein gemein-schweizerisches Schulgesetz vorbereiten sollte — aber vom Volke „mit erdrückendem Mehr" „verworfen" wurde.

als bisher. Allein die ehrlichen Leute dürften sich irren. Die Herren „Initianten“, geschult in römischer Lügenkunst, zielen nicht auf eine Besserung der Schulverhältnisse. Dagegen ist sicher: dass, wenn ihr „Beutezug in die Bundescasse“ gelingt, d. h. wenn die Eidgenossenschaft die begehrten 6 Millionen an die Einzelstaaten abtritt — dass dann die 1200000 Fr. der Schenkschen Schulvorlage nicht mehr zu erlangen sind. Daher meint die Redaction der Schweiz. Lehrerzeitung, „dass diese neueste Bewegung nur angehoben wurde, um die Bundesunterstützung für die Volksschule zu hintertreiben“. Sie wünscht, „dass der Centralausschuss des Schw. Lehrervereins durch eine Abordnung beim Bundesrath vorstellig werde und um beförderliche Berathung der Schenk'schen Schulvorlage nachsuche. Cantonale und locale Vereine sollen „in ähnlicher Weise auf die Nationalräthe (ihrer Kreise) einwirken“. Geschieht in der Märzsitzung der Bundesversammlung nicht das, was die Schulfreunde noch hoffen, so hätte der Lehrertag in Zürich (welcher im Mai oder Juni d. J. abgehalten wird) „weitere Schritte zu beschließen“.

Eine bedeutende Bundesunterstützung ist der Volksschule doch — noch vor Schluss des Jahres 1893 — wirklich gesichert worden: die Lieferung einer Wandkarte der Schweiz, deren Herstellung (für rund 8000 Schulen) bis auf 100 000 Fr.*) kosten darf. Diese Spende ist von der Lehrerschaft ohne Zweifel aufs wärmste zu begrüßen. Denn es kann ja nicht anders sein, als dass die Schule mit einer Musterkarte beschenkt wird, und man darf dies auch fordern: will einmal der Staat als Lehrmittelerzeuger auftreten, so sind an ihn die höchsten pädagogischen Ansprüche zu erheben. In unserm Falle aber sind die Pädagogen gar nicht gefragt worden — und so wäre es möglich, dass die Schule keine Musterkarte erhielte. Doch — gefragt oder ungefragt — die Lehrerschaft hat ihre Stimme erhoben. Leider ist sie nicht ganz einig. Einer, weniger tüchtig als Pädagog denn als Geograph, Besitzer und Leiter einer Privatschule für „höhere Stände“, meint, die Größe der alten Wandkarten (Maßstab 1 : 200 000) genüge; übrigens will er nicht blos eine, sondern drei, oder doch mindestens zwei Karten (eine oro-hydrographische und eine politische mit den Verkehrswegen, als dritte: eine streng wissenschaftliche Höhencurvenkarte). Beide Ansichten oder Wünsche stehen pädagogisch nicht auf der Höhe. Die gegenwärtig in Gebrauch befindlichen Karten sind entschieden zu klein; zweimal so groß muss die neue werden, wie ein vernünftiger Mann in der Schw. L. bemerkt: d. h. man muss zum Maßstab 1 : 150000 oder 1 : 125000 greifen. Und nur eine Karte verlangt die Volksschule: das ganze Bild auf einem Blatte. Zu diesen Grundsätzen scheint sich erfreulicherweise die Mehrheit der schweizerischen Lehrerschaft zu bekennen. Welches sind nun die Absichten des Bundesrathes, oder vielmehr des „Eidgenössischen Topographischen (Generalstabs-) Bureau“, dem die Vorarbeiten und die Überwachung der Ausführung übertragen worden? Das von einer „Fachmännercommission“ aufgestellte Programm ist letzten Sommer ans Licht der Öffentlichkeit gelangt; man weiß nun, dass es zwar bei einer Karte, aber auch beim Maßstab 1 : 200000 verbleibt.**) Von den 222 Quadratdecimetern Karten-

*) Ursprünglich waren nur 85 000 Fr. ausgesetzt.

**) In den abschließenden Verhandlungen der Bundesversammlung (Dec. 1893) hat sich niemand für einen größeren Maßstab ausgesprochen. Das ist bedauerlich,

fläche fallen 103,5 auf die Schweiz, 118,5 aufs Ausland. Das Bodenbild wird durch Horizontalcurven dargestellt (senkrechter Abstand 100 m). Durch Schattirung einerseits, durch Farbenschichten anderseits wird das Curvenbild „reliefartig abgetönt"; die Beleuchtung kommt — nimmt man an — von „links oben" her. Flüsse und Seen werden blau gezeichnet; erstere „nicht mehr so stark wie bisher", doch wird man sie — auf dem reliefartigen Bilde — immer am richtigen Orte suchen. (Die Eisenbahnen — schwarz? — sind aus der Ferne leichter sichtbar als die Flüsse.) — „Für später" ist ein „Schüleratlas" geplant. Dieser soll enthalten: a) eine (der vorhin beschriebenen Wandkarte entsprechende) Generalkarte im Maßstab 1 : 1000000; b) eine oro-hydrographische Karte; c) eine politische Karte mit Bezirksgrenzen („Flächenkolorit"); d) graphisch-statistische Karten (Darstellung der meteorologischen Verhältnisse; der Bodenproducte, z. B. Wald-, Obstbaukärtchen; der Bevölkerungsdichte; der Verbreitung der Industrien, Confessionen, Sprachen); e) Hilfskärtchen zur Erlernung des Kartenlesens. — Man darf auf das Erscheinen dieses eigenartigen Lehrmittels gespannt sein.

Aus Serbien. A. Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer. In Serbien sind die Lehrer und Lehrerinnen in neun Gehaltsclassen eingetheilt. Es erhalten:

40	prov. Lehrer und Lehrerinnen . .	à	600 d	= 24 000 d
812	def. „ „ „ . .	à	800 d	= 649 600 d
4	„ „ „ „ . .	à	808·30 d	= 3 233·20 d
345	„ „ „ „ . .	à	1 050 d	= 362 250 d
216	„ „ „ „ . .	à	1 300 d	= 280 800 d
110	„ „ „ „ . .	à	1 550 d	= 170 500 d
67	„ „ „ „ . .	à	1 850 d	= 123 950 d
38	„ „ „ „ . .	à	2 150 d	= 81 700 d
12	„ „ „ „ . .	à	2 450 d	= 29 400 d
1644	Lehrer und Lehrerinnen mit . .			1,725 433·20 d

d = Dinar = ein Franc.

Außerdem hat jeder Lehrer und jede Lehrerin Anspruch auf Naturalwohnung oder eine entsprechende Entschädigung.

B. Die X. Hauptversammlung des serbischen Lehrerverbandes*) tagte am 17. und 18. Juli 1893 in Belgrad. Nach den üblichen Begrüßungsreden der zahlreich erschienenen Gäste aus Croatien und Ungarn und einem ausführlichen Rechenschaftsberichte schritt man zur eigentlichen Verhandlung. Erster Punkt der Tagesordnung war das Thema:

---

und jedenfalls darf man angesichts dieser Thatsache nicht behaupten, eine solche Schulwandkarte sei „ein Werk, das den Anforderungen der Schule in jeder Hinsicht entspricht" (Äußerung des ständeräthlichen Referenten). Doch scheint das „Programm der Fachmännercommission" noch nicht endgiltig festgelegt zu sein — und so wäre die nachträgliche Erhörung der Wünsche aus Volksschullehrerkreisen wol nicht gänzlich ausgeschlossen.

*) Der Lehrerverband besteht über 12 Jahre, besitzt ein Vermögen von 20000 fl., wovon die Interessen zu Unterstützungen dürftiger Mitglieder, zur Herausgabe pädagogischer Werke und der Zeitschrift „Učitelj" (der Lehrer) verwendet werden. Dem erwähnten pädagogischen Blatte entnimmt Ihr Berichterstatter auch folgende Mittheilung.

„Wie ist die Stellung des Lehrers und wie soll sie sein?"

Nach dem umfangreichen Referate des Lehrers Soković, gelangten folgende Thesen zur Annahme:

1. Als Lehrer kann niemand angestellt werden, der nicht die Lehrerbildungsanstalt absolvirt hat; ausnahmsweise können jedoch auch Theologen angestellt werden, wenn sie die Lehrbefähigung erlangen.

2. Die Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sollen auf 4 Jahrgänge erweitert und als Internate eingerichtet werden. Zur Aufnahme in den 1. Jahrgang ist die Vollendung der 4. Gymnasialclasse erforderlich.

3. Die Dienstzeit soll von 35 auf 30 Jahre herabgesetzt werden.

4. Das Grundgehalt betrage 1000 Dinar (500 fl. öst. W.) jährlich, nebst Anspruch auf 5 Quinquennalzulagen à 500 Dinar.

5. Zu Inspectoren für Elementarschulen sind nur tüchtige Volksschullehrer zu ernennen.

6. Eine Entlassung des Lehrers vom Schuldienste kann nur dann stattfinden, wenn derselbe wegen eines Verbrechens, das den Amtsverlust zur Folge hat, gerichtlich verurtheilt wurde.

7. Eine Versetzung des Lehrers auf einen anderen Schulposten kann nur mit seiner Einwilligung resp. auf dessen Ansuchen stattfinden.

8. Die Verpflichtung zum Kirchendienste hat aufzuhören.

9. Alle Lehrerstellen sind im Concurswege zu besetzen.

10. Alle Schulbauten sind vom Kreisschulausschusse durchzuführen.

11. Bei jeder Schule ist ein Musterschulgarten zu errichten im Minimalausmaße von $^1/_2$ Hektar.

12. Schulbücher und alle Schreib- und Zeichenrequisiten hat der Kreisschulauschuss für alle Schüler anzuschaffen und dem Lehrer rechtzeitig beizustellen.

13. Lehrmittel und Bücher für die Schulbibliotheken hat das Unterrichtsministerium für alle Schulen anzuschaffen.

Den zweiten Verhandlungsgegenstand (am 18. Juli) bildete der Vortrag des Lehrers Jović über eine neue Schreiblesemethode. Es ist dies eine neue vom Vortragenden erfundene Lesemethode für die Elementarclasse, welche hauptsächlich darin gipfelt, dass die Kinder im Anschluss an den Anschauungsunterricht mit dem Lesen und Schreiben bekannt zu machen sind. Der dabei zu befolgende Vorgang ist ähnlich dem bei der Normalwörtermethode, nur ist die Benutzung des Setzkastens sehr eingeschränkt, ja beinahe ausgeschlossen; dafür sollen die Schüler die einzelnen Buchstaben und Wörter aus eigens hierzu zugeschnittenen geraden und gebogenen Weidenruthen zusammenstellen.

Über dieses Thema wurde kein entscheidender Beschluss gefasst. Dasselbe soll vielmehr auf der nächstjährigen Versammlung einer nochmaligen eingehenden Berathung und Kritik unterzogen werden.

Von anderen Beschlüssen verdient besonders hervorgehoben zu werden, dass die Versammlung des serbischen Lehrerverbandes einstimmig beschloss, sich gegen den Vorwurf zu verwahren, den der serbische Metropolit in einem dienstlichen Acte gegen die Lehrer schleuderte. Der Metropolit sagte nämlich dass die Lehrer an dem Verfalle der Religion schuld seien, weil sie — so sagt der Metropolit — die Kinder nicht zur Frömmigkeit erzögen.

Ferner muss erwähnt werden, dass die ganze Versammlung (auch die Gäste) vom König Alexander I. in besonderer Audienz empfangen wurde.

Zur Vervollständigung unseres Berichtes müssen wir noch anführen, dass am 16. Juli, also am Tage vor der Versammlung, das Denkmal des 1877 verstorbenen Ministers Gavrilović enthüllt wurde. Dieser Feier wohnte auch der König mit sämmtlichen Ministern und Würdenträgern bei.

Jovan Gavrilović hinterließ sein ganzes Vermögen von 23 000 Ducaten für die serbischen Lehrerwitwen und -Waisen. Die dankbare Lehrerschaft setzte ihm ein würdiges Denkmal am Kalimegdan in der unmittelbarsten Nähe von Belgrad, an dem Orte, wo einst der türkische Henker über die Serben grausam seines Amtes waltete.

Über das Schulwesen in der Türkei gibt Dr. Hermann Vambéry, Professor an der Universität zu Budapest und Ehrenmitglied der ungarischen Akademie der Wissenschaften, in Nr. 1 der „Westöstlichen Rundschau" folgende sehr interessante Darstellung: „. . . . Es ist ein wahres Glück für die Türkei, dass an der Spitze der thatkräftigen Reformfreunde der gegenwärtig regierende Sultan steht, ein Mann von glänzenden Geistesgaben, unermüdlichem Eifer und seltenem Patriotismus, dem nur die Unterstützung eines tüchtigen, ihm an Begabung ebenbürtigen Ministers zu wünschen wäre. Merkwürdig genug, ist dieser, viele seiner Vorgänger so hoch überragende Fürst von all den schweren Schicksalsschlägen, die ihn getroffen, und durch all die Nachstellungen seiner inneren und äußeren Feinde in seinem Vorhaben nicht entmuthigt worden; er hat sich viel mehr mit einem Eifer und einer Begeisterung, die nicht genug bewundert werden können, an das Werk der Reformen begeben. In richtiger Beurtheilung der früheren Fehler und Versäumnisse hat er sein besonderes Augenmerk auf den öffentlichen Unterricht, auf die geistige Hebung der Massen gerichtet und zahlreiche Schulen und Bildungsstätten ins Leben gerufen, Schulen, die in Betracht ihrer äußeren Ausstattung, ihrer Lehrmittel und der reichen Besoldung der Unterrichtenden mit so manchen ähnlichen Institutionen des Westens wetteifern können. Kein Zweifel, dass diese Anstalten sich die gehörige Pflege und Unterstützung des schon unter der Regierung Abdul Aziz's erwachten Dranges nach besserer Kenntnis der europäischen Sprachen und Wissenschaften angelegen sein lassen und dem geistigen Fortschritt des Türkenvolkes damit einen Impuls verleihen könnten, dessen Stärke an sich zur Hoffnung auf einen Wechsel im öffentlichen und privaten Leben der Nation vollauf berechtigte. Es mag nicht allgemein bekannt sein, dass die heutige Türkei, abgesehen von mehreren hauptstädtischen Hochschulen und Collegien, die Zahl ihrer Mittelschulen, wo in europäischen Sprachen und Wissenschaften unterrichtet wird, schon auf einige Hundert gebracht hat, während der Elementarunterricht allmählich einen solchen Zuschnitt erhält, dass es binnen kurzem in der neuen Generation nicht viele geben wird, die in der Rubrik der Analphabeten verzeichnet werden müssen.

Wer die Türkei von heute mit der Türkei vor dreißig Jahren vergleicht, wird sich der Wahrnehmung nicht verschließen können, dass die Zahl derjenigen, die in unseren Hauptsprachen in Schrift und Wort gründlich bewandert sind, bedeutend, ja dermaßen zugenommen hat, dass unter den Hunderten der jungen türkischen Generation es nur sehr wenige geben mag, die

nicht der französischen oder der englischen, mitunter auch der deutschen Sprache mächtig wären, wobei sie ihre äußerst schwierige Muttersprache und reichhaltige Nationalliteratur keineswegs vernachlässigt haben. Europäische Wissenszweige, Geschichte, Geographie, Geologie, Physik, Chemie werden in den Mittelschulen, theilweise auch in den Elementarschulen vorgetragen und mit Erfolg studirt, und wer ein Amt auf der Pforte oder einen Officiersrang in der Armee erlangen will, muss einen regelmäßigen Cursus durchgemacht, sowie die vorgeschriebenen Prüfungen bestanden haben.

Da, wie bemerkt, auch das schwierige Studium der heimischen Bildung nicht vernachlässigt wird, so ist die Aneignung orientalischen und occidentalen Wissens eine colossale Arbeit, welcher eben nur der so reich veranlagte Morgenländer gewachsen ist; denn mit den Fähigkeiten eines jungen wissensdurstigen Türken könnte der Abendländer in gleichem Alter wol kaum den Wettkampf bestehen."

Aus der Fachpresse.

In der Bad. (1894, 1) wird „Pestalozzi als Philosoph" vorgestellt. Das dünkt uns wol am Platze; denn den meisten gilt er doch blos als Pädagog (während unsere Meinung dahin geht, dass er mehr Psycholog, Philosoph und Socialpolitiker als Pädagog gewesen). Unser Badenser nun findet in Pestalozzi einen „wirklichen Weltweisen, der seine Aufgabe nur erfüllen kann, wenn er Menschenfreund ist im höchsten Sinne, der alles menschliche Leben und Leiden als eigene Sache ansieht. Dieser Forderung entspricht Pestalozzi in einem Grade, wie kaum einer vor oder nach ihm." Und seine Lehre sei, kurz gesagt, „ein Appell ans Ehrgefühl". Sie bewirke „die Überzeugung, dass wir verantwortlich sind für unser Handeln, nicht um eines irdischen oder überirdischen Vortheils willen, sondern weil unsere Menschenwürde gebieterisch von uns verlangt, uns des ersten Platzes in der Schöpfung wert zu zeigen". Sie diene dazu, in den jungen Menschen „einen gewissen Stolz" zu pflanzen, derart, „dass er sich selbst zu gut ist für schlechtes Handeln, für eine Berührung mit der Gemeinheit" — einen „Stolz" also, der sich „freiwillig" beugt unter das Sittengesetz und es „freiwillig" vollzieht. Und das wäre dann der wahre Stolz und die wahre Freiheit — auch ein deutlicher Beweis für „Willensfreiheit". Es gibt aber etliche große und kleine Philosophen, welche die Willensfreiheit leugnen: z. B. ein Herr Kurt, gegen dessen durch „glänzende Dialektik" ausgezeichnete Broschüre („Willensfreiheit?") v. J. 1892 K. Beetz (ein vortheilhaft bekannter pädagogischer Schriftsteller) in den NB. (1893, XI. XII.) auftritt. B. verwirft die Lehre vom „Unbewussten", das nach Kurt der einzige, geheimnisvolle, nächtlich finstere Urgrund alles Wollens sein soll, sich aber nur „als Lückenbüßer, als Deus ex machina, als wissenschaftlicher Hocuspocus entpuppt". „Und mit dem Unbewussten müssen wir die aus ihm folgende unbedingte oder, sagen wir, übersinnliche Willensfreiheit (die eigentlich nichts anderes als die ‚transcendente' Form des Unbewussten ist) in das Reich müßiger Phantastereien verweisen." B. wünscht, dass statt von Unbewusstem, von „Unbemerktem" gesprochen werde. „Die unbemerkten Nebenvorstellungen bilden den Hintergrund des Denkens und Fühlens; von ihnen gehen häufig lange Gedankenzüge aus u. s. w.

Aber eine der höheren Functionen, wie Urtheil, Schluss oder gar Entschluss und Wille wird ihnen die nüchterne Wissenschaft niemals zugestehen.“ Die „Freiheit des Willens“ besteht nun nach Beetzens Meinung darin, „dass im Augenblicke des Wollens eine auf die That bezügliche sittliche Erkenntnis (Einsicht) vorhanden war“ — womit aber nicht gesagt sein soll, dass nur dann der Wille ein „freier“ genannt werden darf, wenn er durch die sittliche Einsicht, die Erkenntnis des Guten und Bösen, bestimmt ist. Es handelt sich also blos darum, ob der Wollende sittlicher Einsicht fähig sei.*) B. prüft schließlich seine Theorie an der Praxis und findet, dass sie der „praktischen Vernunft, dem Gewissen nicht widerstreitet, dagegen zur höchsten Kraftentfaltung im Streben nach Sittlichkeit und Charakterstärke ansporut“, zu einer „vernünftigen Weltanschauung“ und damit natürlich zu vernünftiger Gestaltung des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens führt. Dass wir dieses Ziel noch lange nicht erreicht, das ist — die vielfach verzerrte „sociale Frage“. An deren „Lösung“ wollen auch manche Leute in unserer Fachpresse „mitarbeiten“. Wir aber meinen, sie sollten das lieber bleiben lassen — und legen deshalb die Aufsätze, welche jenen Zweck verfolgen, einfach beiseite. Doch nicht ohne Ausnahme. Da lässt sich eben ein wackerer Mann im Schulboten f. Hessen (1894, 1) mit viel aufrichtiger Wärme also vernehmen: „Der Erziehung in ihrer ganzen Weite und Tiefe, der Schule also (!) — das Wort im weitesten Sinne genommen — ist der hervorragendste Theil an der Lösung der socialen Frage zuzuerkennen.“ Es handelt sich darum, die „wahre Bildung oder Intelligenz“ unters „Volk“ zu bringen. „Wahre Intelligenz ist die klare, deutliche Erkenntnis unseres Standpunktes in der Gesellschaft, unserer daraus folgenden besonderen wie allgemeinen Rechte und Pflichten. Sie ist die Fähigkeit und Fertigkeit, immer und überall das Rechte zu erkennen, über die Ereignisse richtig zu urtheilen und überhaupt Ursache und Wirkung in gehörige Wechselbeziehung zu setzen. Man nenne dies Intelligenz, Bildung, Erziehung, Lebensphilosophie, oder wie man wolle**): es ist das, was dem Volke noch in seiner Gesammtheit fehlt, und was durch die Schule in es hineingebracht werden muss.“ „Eine gute Schulbildung und Schulerziehung sichert“ aber zugleich auch „die Wolfahrt der Nation in materieller Beziehung“. Von den „legislatorischen Instanzen“ sei zu verlangen, dass sie „durch Demokratisirung der Bildung die Bildungsdifferenz zwischen Minorität und Majorität aufheben“. — Dies die Ansicht des Herrn Philander Hartmut und — vieler anderer. Ob sie richtig ist: in allen einzelnen Punkten und im Grunde? Wir verneinen das. Der „Staat“ wird — in Deutschland wenigstens — niemals die hier und anderwärts auf-

---

*) Das scheint die grundsätzliche Ansicht des Herrn B. zu sein. Oder haben wir ihn missverstanden? Er führt nämlich diese Ansicht — unnöthigerweise, wie es uns dünkt — in wiederholenden Umschreibungen weiter aus. Dabei wird sie aber nicht blos in andere Form gefasst, sondern auch inhaltlich umgestaltet. So sagt er einmal: „Wenn ethische Einsicht bei einem Entschlusse obwaltet, dann ist der Wille frei, wenn nicht, dann ist er unfrei.“ „Obwaltet“ — darnach wäre doch wol nur der „gute“ Wille „frei“!? Oder wie soll man sich sonst dieses „Obwalten der ethischen Einsicht“ vorstellen?

**) Nein, nicht „wie man wolle“! Verfasser meint doch nicht etwa, dass die vier angeführten Begriffe und noch etliche andere sich decken?

gestellten (freilich wol berechtigten) Forderungen erfüllen: er müsste sich umgestalten, um es zu können — und er wird sich in absehbarer Zeit nicht umgestalten. Dennoch lässt sich die Aufgabe lösen: durch freie Vereinigungen einsichtiger und — wolhabender Männer. Wir können das hier nicht weiter ausführen; die größte Schwierigkeit liegt im „Wie“ — auf das unser Hesse gar nicht eingeht! Und bezüglich des „Was“ stellt er ein unerfüllbares Verlangen: nämlich dass „Unternehmer“ und „Arbeiter“ die gleiche wirtschaftliche und gewerbliche (technische) „Bildung“ haben sollen. Das ist ja auch gar nicht nöthig. Und schließlich im Grunde: er überschätzt die Macht der Schule (mag er immerhin „das Wort im weitesten Sinne nehmen“), ihre Leistungsfähigkeit; er verkennt ihren Beruf. Die „Lösung der socialen Frage“ ist nicht Aufgabe der Pädagogik, sondern der Socialpolitik. Diese bedarf zwar — selbstverständlich! — der Unterstützung durch die Erziehungskunst; sie wird ihr, sie wird der „Schule“ einen Theil der Arbeit übertragen — doch nicht den Hauptheil. Immerhin können die hier wiedergegebenen Äußerungen des Herrn H. Segen stiften. Denn wenn auch seine Forderungen von der Schule in vollem Umfange weder erfüllt werden können noch sollen — einiges lässt sich doch thun, und muss gethan werden: als Mahnungen an die Lehrerschaft aller Schularten haben jene Worte ihren großen praktischen Wert.

Auf eins, was noth thut, und was die „Schule“ im Dienste der Socialpolitik wirklich leisten kann, wird in der Ref. (1893, 47) hingewiesen: an die Stelle des (unzulänglichen) „Kinderhorts“ soll das „Schulheim“ treten. Es soll eine „organische Ausgestaltung der Volksschule“ sein, also vom Staate oder von der Gemeinde errichtet, die Schule somit weit mehr als bisher in den Dienst des Hauses gestellt werden. Der Name stammt vom Hamburger Lehrer K. Übel, der für die Sache eifrig arbeitet, und vielleicht mit dem gewünschten Erfolg („in den communalen Vereinen der Vorstadt St. Pauli“). Was dieses „Schulheim“ bieten soll oder will, kann übrigens, wenigstens theilweise, jede Schule jetzt schon gewähren — wie M. Wagner (Schpr. 1893, 47) nachweist. Er räth dem Lehrer, als Stellvertreter der Mutter seine Schüler mit „Plauderstündchen“ zu beglücken. Dass diese vortreffliche Mittel zur Gemüthsbildung sind, und dass „besonders der Sprachunterricht reichlich Gelegenheit gibt, mit den Kindern zu plaudern“ — ist klar. Damit aber solche „Plauderstündchen“ den größtmöglichen Gewinn bringen, muss der Lehrer nicht nur sprach-, sondern auch „volkskundig“ sein. Und C. Rademacher that gewiss ein verdienstliches Werk, indem er die Lehrerschaft (SPV. VI, 6) einladet, „des Volkes Glauben, Brauch, Sitte und Gewohnheit zu beobachten, diese Erfahrungen und Erlebnisse zu sammeln und aufzuzeichnen und damit die Volkskunde zu fördern“. Die Lehrer, als Volkserzieher, sind ja auch „die Nächsten dazu“! R. theilt mit, was für die gute Sache seit den Brüdern Grimm geschehen, und was gegenwärtig geschieht; auch gibt er „eine Zusammenstellung der Gebiete, auf welche die Beobachtungen sich erstrecken mögen“. Und gar nicht überflüssig ist die Mahnung: „Nichts als Wahrheit! Ruhige, objective Schreibweise, einfach und schlicht, sie passt zu dem Stoffe und ist seiner würdig.“

Von Arbeiten, die einzelnen Unterrichtsgebieten gewidmet sind und Beachtung verdienen, liegen uns heute vier vor. — O. Lyon handelt vom „deutschen Unterricht auf dem Realgymnasium“ (Deutsch. 1893, XI),

dessen „Aufgaben" er in folgende Sätze fasst: „Wie auf dem Gymnasium der Schüler ganz in den Geist des classischen Alterthums eingeführt wird, so soll er auf dem Realgymnasium ganz mit dem Geiste des deutschen Alterthums vertraut gemacht werden." „Insbesondere" hat hier der d. U. einerseits „einen Theil der Aufgaben mit zu lösen, die auf dem Gymnasium dem griechischen Unterrichte zugewiesen sind" — anderseits „die deutschen Grundlagen und Stoffe unserer Literatur aufzusuchen und dem Schüler zum klaren Bewusstsein zu bringen". Schließlich verlangt Lyon: „innige Beziehung zum Leben" und allenthalben „Vermeidung des Verbalismus". — „Beiträge zur Methodik des Zeichenunterrichts in der Volksschule" bringt die ADL. (1893. 49). In der That nur etliche „Beiträge". Verfasser traf „eine Auswahl des Zeitgemäßen: dessen, was gegenwärtig in erster Linie der Aufmerksamkeit und Nachachtung wert ist". Er wollte „nur etliche wichtige Ergebnisse, zu denen die berufenen Arbeiter auf unserem Gebiete gelangt sind, in aller Kürze fest- und zusammenstellen". Ja wol, „in aller Kürze" — und das gilt dem Kenner von vornherein als ein großer Vorzug. Doch ist die „Kürze" zuweilen allzu kurz. Womit aber nicht gesagt sein soll, dass die Klarheit der Darstellung darunter leidet. Im Gegentheil: der Stil ist vortrefflich; das Wesentliche der Sache scheint sich dem ungenannten Autor („Preisbewerber") von selbst zu offenbaren, und in wenigen einfachen Sätzen trägt er es dann lebendig vor. Nur meinen wir, er hätte hie und da schon in die Breite gehen dürfen. Er spricht über den Endzweck und die Einzelaufgaben des Volksschulzeichnens; über die Auswahl der Vorbilder; über Ornamente, Kunst-, Naturformen, Verwendung der Farben; über Grundsätze des Körperzeichnens, praktische Modelle, Skizzirübungen; er macht Lehrplanvorschläge, deutet die beste Unterrichtsweise an, stellt Correcturregeln auf. Und für all das nicht mehr als $3^1/_2$ Spalten! — Eine sehr interessante Einzelfrage des Zeichenunterrichts („Soll auf den ersten Stufen der Graphit- oder der Kohlenstift verwendet werden?") beantwortet G. Müller (Monatsbl f. d. Z.-U. i. d. Volkssch. 1893, I). Er berichtet nämlich über einen sorgfältig ausgeführten Versuch (an der Seminarvorbereitungsschule zu Esslingen in Württ.), bei welchem eine Abtheilung ausschließlich mit dem Graphitstift, die andere mit der Kohle gezeichnet. Da haben nun „wiederholt vorgenommene Prüfungen ergeben, dass die Fortschritte der Schüler im freien Zeichnen durch die Art der verwendeten Zeichenstifte nicht beeinflusst worden sind". Immerhin sei zu bemerken, dass der Gebrauch des Graphitstiftes mehr als derjenige der Kohle (deren Striche leicht zu entfernen sind) den Schüler zwingt, „sofort correct zu zeichnen" — dass die „Handfertigkeit" durch Benutzung des gefügigen, weichen Graphitstiftes leichter als mittels der Kohle sich erzielen lässt — dass „die Pflege der Sauberkeit beim Zeichnen mit Kohle und Kreide sehr erschwert wird". Doch meint Müller zuletzt, „dass man die Wahl des Materials dem Lehrer überlassen sollte". — Der Breslauer Turnlehrerverein erklärt in der Schles. (1893, 48: „Das Turnen und der Wehrdienst"): „Es erscheint vollkommen berechtigt und geradezu patriotische Pflicht, das Turnen als eine Vorschule oder Vorstufe für den Wehrdienst anzusehen." Dementsprechend „sind die Leibesübungen der Schuljugend so zu betreiben, dass sie erzielen: stramme und straffe Haltung des Körpers — regelrechte, nach Zeit und Wink (?) scharf abgemessene rasche Bewegung — Kraft, Ge-

wandtheit und Ausdauer — scharfe Aufmerksamkeit und Sinn für Ordnung und Unterordnung — kameradschaftlichen Gemeinsinn — frohen Wagemuth und rasche Entschlossenheit." „Weiterhin ist nöthig, dass die Männerturnvereine alle die Wehrdienstfähigkeit des einzelnen besonders vorbereitenden Übungen (als Werfen, Springen, Klettern, Laufen, Marschiren auf die Dauer und mit Belastung, Schwimmen) kräftiger als bisher fördern und pflegen; dass sie die jungen Männer nach vollendeter Militärdienstzeit wieder in ihre Mitte aufzunehmen trachten, damit dauernd und ohne Unterbrechung bis ins reife Mannesalter hinein ein fester Zusammenhang des volksthümlichen Turnlebens mit dem Wehrdienst unter den Waffen hergestellt werde."

Schließlich einige Äußerungen zu Gunsten derjenigen Anstalten, welche für das wirtschaftliche Leben der Gegenwart von hervorragender Bedeutung sind — trotzdem aber noch sozusagen um ihr „Dasein kämpfen" müssen. Verschiedene große und kleine Machthaber wollen ihnen — den gewerblichen Fortbildungs- u. ä. Schulen — noch immer nicht die nöthige Zeit gönnen. Schon oft haben sich in den betheiligten Kreisen Stimmen erhoben gegen die bekannte Satzung der neuen deutschen Gewerbeordnung, nach welcher fortlaufender Unterricht am Sonntag-Vormittag (des „Hauptgottesdienstes" wegen) nicht gestattet ist. So jüngst in der PZ. (1893, 49). „Für die gewerblichen Schulen — heißt es dort — ist es ganz unmöglich, auf eine zusammenhängende Unterrichtszeit am Sonntag-Vormittag zu verzichten": aus Rücksicht auf gewisse Lehrfächer, die nothwendige Vertiefung in die Arbeiten, auf die Lehrkräfte (sofern diese Architekten, Künstler, Handwerksmeister sind), und nicht zuletzt auf die Schüler („die nur am Sonntag-Vormittag mit der nöthigen geistigen Frische in den Unterricht kommen"). Ersatz durch Tagesstunden an Werktagen sei vielleicht für die Lehrlinge, nicht aber für die Gehilfen möglich. „Daher — d. h. wenn den Gewerbeschulen der volle Sonntag-Vormittag nicht zu freier Verfügung stünde — würden diese Schulen in ihrer besten Wirksamkeit untergraben sein." Das ist ein wenig übertrieben, aber Dickhäutern und verstockten Seelen gegenüber durchaus gerechtfertigt. — Auch ein Mitarbeiter (Stillcke) der Zeitschr. f. gewerbl. Unterr. (1893/4, I. II.) wünscht „mit aller Entschiedenheit die Beibehaltung des uneingeschränkten Sonntagsunterrichts" so lange, als „Tagesunterricht in der Woche" sich nicht einführen lässt. Man könnte aber — meint St., und er weist es nach — dort, wo die gewerblichen Fortbildungsschulen nicht über eigene Gebäude verfügen, durch ein Abkommen mit den Volksschulen leicht die genügende Zahl freier Nachmittage, bezw. Classenzimmer gewinnen; auch die Schwierigkeiten hinsichtlich der Lehrkräfte seien nicht allzu große. Jedoch der Widerstand der Meister! Um diesen zu besiegen, schlägt St. vor — „eine Verlängerung der (jetzt dreijährigen) Lehrzeit und einen entsprechenden Abzug von Tagesstunden für die Schule". Der Schule würden bei 4jähriger Lehrzeit 1600 (4×40 Wochen $\times$ 10 Stunden), bei $3^1/_2$jähriger Lehrzeit 1400 ($3^1/_2 \times 40 \times 10$) Tagesstunden zufallen — und die Werkstatt würde auch im zweiten Falle noch 100 Stunden gewinnen. Diese aber — meint St. — wären der Schule abzutreten, da ja ohnehin der Meister gut genug wegkäme: was eines umständlichen Beweises nicht bedarf. (St. macht etliche, vollkommen genügende Andeutungen.)

Bei Fournier & Haberler in Znaim erscheinen seit dem neuen Jahre „Periodische Blätter für naturkundlichen und mathematischen Schulunterricht“. Herausgegeben von Robert Neumann, Bürgerschullehrer in Znaim. Jährlich 8 Hefte zu 32 Seiten. Preis 5 Kronen.

Bei Artaria & Co. in Wien ist soeben erschienen: „Eisenbahn- und Post-Communications-Karte von Österreich-Ungarn und den nördlichen Balkanländern für 1894.“ Vortrefflich, wie alle Werke dieses Verlags. Reicht weit über die Monarchie hinaus bis Rom und Constantinopel, so dass sie auch die Occupationsgebiete, Serbien, Rumänien, Montenegro und Bulgarien umfasst, alles nach dem heutigen Stande dargestellt. Preis 2 Kronen.

Die Deutsche Verlags-Anstalt in Stuttgart, Leipzig, Berlin und Wien beginnt soeben mit der Veröffentlichung einer Prachtausgabe des berühmten Romans: „Ben Hur, eine Erzählung aus der Zeit Christi“ von Lew. Wallace, illustrirt von Ant. C. Baworowski. Erscheint in 20 Lieferungen à 50 Pf. in ausgezeichnet schöner Ausstattung.

Die sociale Revolution und die finanziellen Krisen haben Italien wieder in den Vordergrund der allgemeinen Aufmerksamkeit gerückt. Es ist daher ein willkommenes Zusammentreffen, dass der soeben zur Ausgabe gelangte 9. Band der Jubiläumsausgabe von Brockhaus' Conversations-Lexikon Italien und den damit zusammenhängenden Artikeln nicht weniger als 138 Spalten widmet! Der Redaction ist es gelungen, selbst noch Crispi's neuestes Ministerium aufzunehmen. Nicht weniger als 5 Kartentafeln, darunter eine sehr lehrreiche Übersicht der Truppendislocation, und 8 prächtige Tafeln über „Italienische Kunst“ sind beigegeben. Der Kunst sind außerdem 10 Tafeln gewidmet, unter ihnen 7 Chromotafeln von der bekannten meisterhaften Ausführung. Vor allen ist die seelenvolle Madonna Holbein's zu erwähnen, die ein würdiges, deutscher Innigkeit entstammendes Pendant zur Sixtina Raffael's bildet. Seinem universellen Charakter entsprechend bringt Brockhaus' Conversations-Lexikon in diesem 9. Bande auch in besonders schönen Tafeln Proben der Kunst des Islam, indischer und japanischer Kunst. Namentlich die letztere, erst seit kurzer Zeit genauer bekannt, beeinflusst bekanntlich schon die Malerei und das Kunstgewerbe Europas. Im Ganzen enthält der Band 50 Tafeln, darunter 9 Chromos, 11 Karten und Pläne, außerdem 192 Textabbildungen. Von den Artikeln seien in bunter Reihe genannt: Hexen, Hypnotismus, Homöopathie. Im Artikel Hundswuth interessirt der Nachweis, dass in Preußen in den 4 Jahren 1884—87 6 Menschen an dieser Krankheit starben, in Frankreich aber die Zahl der Todesfälle im gleichen Zeitraum 120 beträgt. Unter den juristischen und volkswirtschaftlichen Artikeln, die eine Specialität der 14. Auflage bilden, seien erwähnt: Irrenrecht, zu dessen im Gange befindlichen Erneuerung die Grundzüge angegeben werden, Invalidenrente und die übrigen mit dem Invaliditäts- und Altersversicherungs-Gesetz zusammenhängenden Stichworte.

Auf geographischem Gebiete begegnen wir außer Italien eine Menge vorzüglicher Länder- und Städteartikel, darunter Helgoland, Irland, Island, Japan, Java, Hongkong, Jena, Innsbruck, Jokohama. Ebenso ist der naturwissen-

schaftliche und technische, sowie der historische Theil wieder ausgezeichnet behandelt.

Mit jedem neuen Bande freuen wir uns des neuen Bausteins zu dem Denkmale planvoller gemeinsamer Arbeit der besten Kräfte, die sich auf diese schöne Weise in den Dienst umfassender gründlicher Volksbildung gestellt haben.

Ferien-Cursus für Lehrer und Lehrerinnen des Französischen. In den Sommerferien (vom 9. Juli bis 4. August) dieses Jahres wird in Greifswald ein Ferien-Cursus für Lehrer und Lehrerinnen des Französischen abgehalten werden, der bezweckt, ihnen Gelegenheit zu geben, ihre praktischen französischen Sprachkenntnisse zu vertiefen, sich über das heutige Frankreich zu unterrichten und sich für einen Studienaufenthalt daselbst vorzubereiten. Der Cursus wird folgende Vorlesungen und Übungen umfassen:

Allgemeine Phonetik, Privatdocent Dr. Siebs.

Französische Orthoepie, Professor Dr. Koschwitz.

Über Studienreisen in Frankreich (Reisevorbereitung; Wahl des Aufenthaltes; Französisches Unterrichtswesen; Studienthemata), derselbe.

Die deutsche Literatur über Frankreich seit 1871, derselbe.

Le français parlé dans ses variétés parisiennes et provinciales (phonétique, morphologie, syntaxe et lexicologie), Professor Dr. Rousselot.

La diction française, derselbe.

Conférences orales, derselbe.

Landeskunde des heutigen Frankreich, Professor Dr. Credner.

Geschichte Frankreichs seit 1870/71, Privatdocent Dr. Schmitt.

Grundzüge des Verfassungsrechtes und des Fremdenrechtes in Frankreich, Professor Dr. Stoerk.

Die gegenwärtige französische Volkswirtschaft, Professor Dr. Fuchs.

Französisches Bibliotheks- und Archivwesen, Privatdocent Dr. Altmann.

Im Ganzen werden in den vier Ferienwochen wöchentlich je zwanzig Vorlesungen (täglich außer Sonnabend und Sonntag je vier, von 9—1 Uhr) in deutscher und französischer Sprache gehalten werden.

Theilnehmen können:

1) Lehrer und Lehrerinnen und auswärtige Studirende. (Honorar 15 M.)

2) Studirende der Universität Greifswald (unentgeltlich).

Nach Schluss der Vorlesungen werden auf Wunsch Besuchsbescheinigungen ausgestellt.

Schriftliche oder mündliche Anmeldungen nimmt Prof. Dr. Koschwitz (Greifswald, Marktstraße 3) entgegen, der auch zu weiterer Auskunft bereit ist. Lehrerinnen, die sich über Pensionen und dergl. erkundigen wollen, erhalten die gewünschten Nachweisungen durch den Director der Greifswalder städtischen höheren Mädchenschule Dr. Schöne (Steinstraße 61).

Recensionen.

Dr. Arnold Dodel, ordentl. Professor der Botanik a. d. Universität Zürich, Biologischer Atlas der Botanik, Serie „Iris". Ausgabe für Hoch- und Mittelschulen. 7 Tafeln, 84 : 120 Centimeter. Hierzu: Erläuternder Text, 19 S. gr. 4. Zürich 1894, Verlag von Caesar Schmidt. Preis 40 M.

Der „Anatomisch-physiologische Atlas der Botanik für Hoch- und Mittelschulen", welchen Verfasser in den Jahren 1878—1883 veröffentlichte, erscheint hier nicht nur in einer neuen Auflage, sondern als ein ganz neues Werk, dem heutigen Stande der Wissenschaft und den gegenwärtigen Bedürfnissen des Hoch- und Mittelschulunterrichtes in vollkommenster Weise entsprechend. Jede Serie, deren erste vorliegt, wird für sich ein Ganzes bilden, und selbst jedes einzelne Blatt kann unabhängig von allen anderen im Lehrsaale oder botanischen Laboratorium verwendet werden. Hierbei sei bemerkt, dass die Abnahme der hier vorliegenden ersten Serie keineswegs zur Abnahme der Fortsetzung verpflichtet.

Prof. Dodel greift aus dem weiten Gebiete der Botanik die wichtigsten Capitel der Physiologie, der Morphologie, der Anatomie und der speciellen Biologie heraus, um an den denkbar günstigsten Objecten jene fundamentalen Wahrheiten zu demonstriren, welche in allererster Linie zum Aufbau der Wissenschaft erforderlich sind. Die Zwecke und Anforderungen der letzteren allein sind bei Herstellung des Werkes maßgebend gewesen, und daher war Naturwahrheit die oberste Richtschnur. Das Format ist so groß, Zeichnung und Farbe sind so scharf, correct, frisch und fein, dass diese Tafeln in einem großen Lehrsaale mit vollem Erfolge verwendet werden können, zum größten Theile die natürlichen Objecte ersetzen, ja wegen bedeutender Vergrößerung dieselben an Bildungswert übertreffen, überdies als wahre Kunstwerke erscheinen. Sowol der Herausgeber als die lithographische Kunstanstalt in Zürich haben mit diesen Blättern alles geleistet, was in dieser Art derzeit möglich ist, und alle vorhandenen ähnlichen Werke überboten.

Die hier vorliegende erste Serie, 67 Bilder auf 7 Colossaltafeln, bringt ausschließlich Originalzeichnungen des Herausgebers, wie sie aus einem monographischen Specialstudium der Iris sibirica entstanden sind. Allenthalben ist der Maßstab der (meist sehr bedeutenden) Vergrößerung der Abbildungen angegeben. Um wenigstens anzudeuten, was hier geboten wird, sei der Hauptinhalt der 7 Tafeln verzeichnet: I. Biene und Blume. (Nothwendige Fremdbestäubung durch Insecten.) II. Farbenpracht der Blume als Lockmittel und Saftmal, Nectarium und Honigabscheidung. III. Morphologie des Androeceums und Gynaeceums: Griffel, Narbe und Staubblatt. IV. Reife Frucht und Morphologie des reifen Samens. Samenhüllen, Eiweißkörper und Embryo. V. Entwickelungsgeschichte der Samenknospe bis zur Zeit der Befruchtung. VI. Befruchtung der Eizelle, Endosperm-Bildung und Entwickelungsgeschichte des Embryos, Synergiden-Embryonen. VII. Keimung des Samens. Entwickelung des Keimpflänzchens während der ersten Sommermonate.

Die vorstehende Skizze nun ist es, welche in dem „Erläuternden Texte" speciell ausgeführt und erklärt wird, was ohne alle überflüssige Zuthat, aber erschöpfend, präcis, klar, streng wissenschaftlich und doch leicht verständlich,

kurz meisterhaft geschieht. Mit einem Worte: ein Werk, das seinesgleichen sucht und jedem Meister und Jünger der edlen Botanik, der es erlangen kann, mit höchster Freude und Befriedigung erfüllen wird. E. J. H.

Goethe. Eine Biographie von Dr. S. M. Prem. Mit vielen Abbildungen. Leipzig 1893, Gustav Fock. Preis ungeb. 5 M.

Prem hat sich die Aufgabe gestellt, eine populäre Lebensgeschichte Goethes zu schreiben, weil seit längerer Zeit sich niemand an dieses Werk wagte, sind die früher erschienenen zum größeren Theile veraltet. Es gab eine Menge neuer Daten einzutragen; das Goethe-Archiv und das Goethe-Jahrbuch allein haben vieles in dem Leben des Meisters aufgeklärt oder in einem anderen Lichte gezeigt. Das Bedürfnis, all das bequem in einer leicht lesbaren Ausgabe beisammen zu haben, was in zerstreuten Blättern erschienen, nicht jedem zugänglich ist, lag vor. Prem schreibt flott, oft etwas légère, er ist auch nicht prüde; den Stoff beherrscht er; sein Urtheil ist von philosophischen Systemen nicht angekränkelt. Eine hübsche Beigabe sind die kleinen Bilder, zumeist Darstellungen von Gegenden, Örtlichkeiten, an denen Goethe geweilt. Man sieht da manches, was sonst in Goethe-Biographien nicht abgebildet ist. Schade, dass Prem nicht eine Darstellung der Innenräume des Goethe-Hauses aufgenommen hat; sie hätten sicherlich viele seiner Leser interessirt. — Dem Kenner werden drei Bilder besonders gefallen: ein neues Goethe-Bildnis (S. 183), ein Facsimile von Stammbuchversen Friedrike Brions aus dem Jahre 1809 und eine Zeichnung Goethes, eine italienische Landschaft darstellend. W.

Übungsbuch zur Wiederholung der deutschen Grammatik. Für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten bearbeitet von **A. Lieb.** Nürnberg 1894, Korn. Preis 1 M. 40 Pf.

Auf dies Übungsbuch darf darum die Aufmerksamkeit gelenkt werden, weil es für ein gereifteres Alter geschrieben und an solchen Büchern ein Mangel ist. Ganz freilich entspricht es nicht den Erwartungen. Es enthält nämlich zu viel Übungen, wie sie in der Volksschule üblich sind, also zu leichte Themen, z. B. Einsetzung des richtigen Casus nach bestimmten Präpositionen, ferner Fragen und Aufgaben, wie: von folgenden Substantiven: Fürst, König, Wolf etc. sind die Feminina anzugeben, oder: welcher Wortart gehört das Subject in folgenden Sätzen an? oder: man bestimme Form, Zeit und Aussageweise der in folgenden Sätzen vorkommenden Verba u. dgl. Solchen und ähnlichen zu leichten Aufgaben stehen andere besser gewählte gegenüber, die einerseits Gewandtheit im Ausdrucke bezwecken oder Einsicht in die sprachlichen Ausdrucksmittel, anderseits in die theoretischen Theile der Grammatik einführen oder in die historische Grammatik. Gerade diese letzteren sollten um eine recht große Menge vermehrt werden, will das Buch dem vorgesteckten Zwecke vollständig genügen. W.

Bauer-Duden, Etymologie der neuhochdeutschen Sprache. 3. Aufl. München 1893, Beck. Preis 3 M. 60 Pf.

Fromman hat im Jahre 1875 die zweite Auflage der Bauer'schen Etymologie besorgt. Seit dieser Zeit hat die Lautlehre durch die germanistische und indogermanische Forschung eine vollständige Umgestaltung erfahren. Leider ist diese bei der dritten Auflage des oben genannten Buches nicht so verwertet, wie man es wünschte. Duden hat z. B. das Capitel „Ablaut" noch nach der Schleicher'schen Theorie belassen, trotzdem die richtige Auffassung z. B. in Pauls „Grundriss" jetzt selbst dem großen Publicum fasslich dargestellt vorliegt. Auch spricht Duden noch von Rückumlaut, von „Einschiebung" eines n (z. B. in Schaffner). Eine gründliche Behandlung etwa nach Trautmann hätte man auch erwartet bei der Besprechung des „s" als Verschmelzungslautes (Mönch-s-wesen u. dgl.). S. 107 ist das i in Nachtigall unrichtig erklärt (siehe Hildebrand in Lyons Zeitschrift). Diesen Mängeln der neuen Auflage

stehen auch Vorzüge gegenüber. Dahin rechnen wir, dass in der Lautlehre, also im phonetischen Theil der Etymologie, der Einfluss der Dialecte auf die nhd. Wortgestalt wiederholt nachgewiesen ist, dass der verschiedenartige Ursprung der nhd. Vocale an lehrreichen Beispielen aufgedeckt wird (S. 10—17), und so der Spielerei bei der Erklärung der Wörter nach dem Klang ein Riegel vorgeschoben ist. Auch die „logische“ Wortbildung, besonders die Lehre von den Ableitungsendungen, ist ein gelungener Theil des Buches. — Sehr ausführlich ist das etymologische Wörterverzeichnis (S. 123—272), das nach dem bewährten Führer auf diesem Gebiete, nach Kluge, gearbeitet ist. W.

Wilke, Deutsche Wortkunde. Leipzig 1893, R. Richter. Preis 2 M. 75 Pf.

Dieses Büchlein verdient, dass es von Lehrern recht fleißig studirt werde; denn es bietet die neuesten Ergebnisse der germanistischen Forschung in einer leicht lesbaren populären Form; zudem fügt es jedem Abschnitte die einschlägige Literatur an. Der Verfasser, angeregt durch die von ihm im Jahre 1888 besuchten Vorlesungen des Professors Rödiger an der Berliner Universität, spricht in vier Abschnitten von dem Ursprunge der Sprache, den Entwicklungsstufen des Deutschen, vom Lautwandel, vom Bedeutungswandel, von der Wortbiegung und Wortbildung und bietet endlich sehr praktisch zusammengestellte Stoffe für sprachliche Denkübungen (etymologische Erklärungen). Es ist fast keine Seite, die nicht anregend wirkte. Der Referent war besonders angenehm berührt, dass Wilke auf die zuerst von Gabelentz aufgezählten „bewegenden Mächte“ des Bedeutungswandels aufmerksam gemacht hat; denn selbst die größeren deutschen Grammatiken lassen sich bisher dieses Capitel entgehen. — Ein paar Versehen seien zum Schlusse angemerkt: Wulfila starb 383 (siehe Pauls Grundriss). Müller-Frauenstein, sowie Bauer-Duden sind zu uneingeschränkt gelobt (siehe über ersteres Buch die Recension Behaghels im Literaturblatt). Leumund (S. 148) gehört der Ableitung nach nicht zu Tug-end. S. 158 „jede(?) Zusammensetzung ist Einschränkung eines Begriffes“ (siehe Fürst-Bischof). Klagenfurt aus Claudii forum (?), vielleicht die Furt an der Glan, im Volksmunde Glagen (S. 165). Der Physiolog Brücke ist zu den Naturforschern zu zählen (S. 49). Auf Schraders Hypothese von der Heimat der Arier (die Ufer der mittleren Wolga), die ja jetzt die meisten Anhänger zählt, ist S. 21 nicht hingewiesen. — Das Druckfehlerverzeichnis S. 264 ist unvollständig. W.

Krieg, Grundriss der römischen Alterthümer. 3. Aufl. Freiburg, Herder.

Indem wir das vorliegende Buch ansehen, beantworten wir eine Frage, die aus unserem Leserkreise an uns gerichtet wurde, die Frage, welches wol gegenwärtig das Lehrbuch der römischen Antiquitäten sei, das in bündiger Form die gesicherten Ergebnisse der Forschung biete. Das Buch Kriegs, des Freiburger Universitätsprofessors, das demnächst auch in italienischer und französischer Übersetzung erscheinen wird, kann als solches empfohlen werden. Es behandelt sämmtliche Alterthümer (die Staatsverfassung, die Staatsverwaltung, das Rechtswesen, die Rechtspflege, das Kriegswesen und das Religionswesen, ferner das häusliche und das öffentlich-gesellige Leben) und zwar auf 343 Seiten. Mehr als 70 Illustrationen veranschaulichen römische Bauten, Münzen, Geräthe und Waffen, die Aufstellung des Heeres, die Kleidung u. s. w. Viele Quellenstellen oder Hinweise auf Quellen (die Redner und Geschichtschreiber, insbesondere Cicero und Livius für die republicanische Zeit) stützen die Darstellung. Diese hält dem Inhalt nach die Mitte zwischen einem Lehrbuch und einem Handbuch und bietet mehr Detail als die größeren Weltgeschichten, z. B. Weber oder Schlosser, die sich ja doch ihrem eigentlichen Zwecke als Darstellungen politischer Geschichte mehr mit der äußeren römischen Geschichte befassen, und wenn sie auch die innere Geschichte berücksichtigen, schon ihrer Anlage nach z. B. nicht eine Geschichte der einzelnen Ämter, des Heerwesens, des Cultus in für sich bestehenden Capiteln, sondern höchstens in zerstreuten Bemerkungen an weit voneinander ab-

liegenden Stellen der verschiedenen Bände geben. Den Aufgaben des Unterrichtes lässt sich durch Benutzung des Buches von Krieg ganz gut entsprechen.
W.

Mollat, Lesebuch zur Geschichte der Staatswissenschaften. 3 Theile, Osterwieck a. Harz, 1891—1893 Zickfeldt.

Ein eigenartiges Buch, das als Ergänzung zu den Lehrbüchern der Staatswissenschaft willkommen ist. Auf anderen, zumal den Gebieten des Unterrichtes an niederen Schulen sind solche Anthologien längst vorhanden und haben sich bewährt. Der erste Theil (191 S.) beginnt mit einem Abschnitt aus dem „Staate“ von Plato (IV, 6—10) und bringt (stets in Übersetzung) die Literatur des Auslandes, der zweite Theil (120 S.) und der dritte (ein Ergänzungsheft, 77 S.) die deutsche Staatswissenschaft von Kant bis Bluntschli. Natürlich kommt es wie bei allen Anthologien auch hier darauf an, dass nicht einseitig mit einer gewissen Voreingenommenheit für diese oder jene Richtung ausgewählt wurde. Man kann das nicht sagen, denn Mollat berücksichtigt Thomas von Aquino wie Locke und Rousseau, Rotteck wie Görres, also gerade Gegensätze nach ihrer Weltanschauung und nach ihrer Auffassung von den Pflichten und Rechten des Staates. Und auch die ausgewählten Capitel behandeln fast sämmtliche Fragen der Staatswissenschaft und zwar von verschiedenen Standpunkten. Nun ist es gewiss von Interesse, die Lehrer selbst sprechen, als, wie dies in den Handbüchern geschieht und geschehen muss, blos ihre Meinungen in Kürze und in der gleichen Form der Inhaltsangabe nennen zu hören. Der eigenthümliche Zauber, den die Lectüre des Originals gewährt, geht dabei verloren, denn ein großer Theil des Reizes liegt ja gerade in der Form, in der Art, wie der Rechtslehrer das Resultat gewinnt oder für sein Studienergebnis die Leser zu gewinnen sucht. Der Herausgeber hat sich somit ein Verdienst erworben, das nicht gering veranschlagt werden darf, da viele der Stücke gar nicht so leicht auszuwählen, ja nicht einmal leicht aufzufinden waren. —om—

Kirchhoff, Erdkunde für Schulen. I. Theil: Unterstufe, II. Theil: Mittel- und Oberstufe. Halle 1893, Buchhandlung des Waisenhauses.

Das vorliegende Buch, früher unter dem Titel „Schulgeographie“ herausgegeben und nun nach den neuen preußischen Lehrplänen für Gymnasien, Realschulen und Lehrerbildungsanstalten umgearbeitet, ist gegenwärtig das beste Lehrbuch der Geographie und in Deutschland das verbreitetste. Es hat epochemachend gewirkt; alle besseren Lehrbücher sind von ihm mehr oder weniger beeinflusst. In einer unvergleichlich geschickten Weise hat es die Ergebnisse der geographischen Wissenschaft für die Schule brauchbar bearbeitet, die Schulgeographie aus einer mehr historischen Richtung in die naturwissenschaftliche gedrängt, der Geologie die gebürende Stellung im geographischen Unterrichte verschafft, der Namenskunde den nothwendigen Raum gewährt und sie doch wieder nur so weit herangezogen, als sie klärend und belehrend wirkt. Als Universitätsprofessor standen dem Verfasser die zuverlässigsten Daten zur Verfügung, so dass auch nach dieser Seite sein Buch ein verlässlicher Führer ist. Was die rasche und große Verbreitung des Buches vielleicht auch mit erklärt, ist die Form, in der es abgefasst ist: nicht der übliche Vocabelstil, sondern eine fließende, schöne Darstellung ist die Eigenart des Buches, das nach all dem Gesagten die weiteste Verbreitung auch in Lehrerkreisen verdient. W.

Hübner, Geographisch-statistische Tabelle aller Länder der Erde. Ausgabe 1893, Frankfurt a. M., Keller.

In derselben Ausstattung wie im Vorjahr erscheint auch heuer der wolbekannte Hübner als ein bequem eingerichtetes, handliches Nachschlagebüchlein, das den Geographielehrern darum empfohlen sein mag, weil es die neuesten, verlässlichsten statistischen Daten bietet. —r

Neu erschienene Bücher.

Ludwig Arnhart, Grundlagen der Erziehungslehre als Naturwissenschaft. Leipzig und Wien, Julius Klinkhardt. 82 S. Preis 1,20 M.

Felix Adler, Der Moralunterricht der Kinder. Autorisirte Übersetzung von Georg von Gizycki. Berlin, Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung. 168 S.

Fr. Regener, Grundzüge einer allgemeinen Methodenlehre des Unterrichts. Gera, Druck und Verlag von Theodor Hofmann. 486 S. Preis 4 M., geb. 5 M.

†Dr. C. Kehr, Der Anschauungs-Unterricht für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Speckterschen Fabeln im Anschluss an W. Pfeiffers Wandbilder. Vierte, vermehrte und erweiterte Auflage, bearbeitet von A. Kleinschmidt, Seminarlehrer in Bensheim. Gotha, Friedrich Andreas Perthes. 196 S.

Dr. K. F. Kummer und Dr. Karl Stejskal, Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur. Zum Unterrichtsgebrauch an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien, Manz'sche k. u. k. Hof-Verlags- und Universitätsbuchhandlung (Julius Klinkhardt & Co.). 196 S. geb. 90 kr.

Karl Scheinecker, Bürgerschul- und Gewerbeschul-Fachlehrer in Wien, 121 geradlinige Ornamente aus allen Stilarten mit Anleitungen zu ihrer Ausführung im Freihandzeichnen und im geometrischen Zeichnen und ihrer Darstellung in Farben. Mit 100 Tafeln. Wien, Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn. Preis 6 M. = 3,50 fl.

Dr. K. A. Hermann, Völkerlieder für vierstimmige gemischte Chöre. Eine Sammlung von 150 geistlichen und weltlichen volksthümlichen Compositionen und Volksliedern. Leipzig, Commissionsverlag von Julius Klinkhardt. 328 S. 5 M.

Jakob Ils, Ackerbaulehrer, Hand- und Lesebuch für den Unterricht an ländlichen Fortbildungsschulen. Zugleich ein Volksbuch. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage des Lehr- und Aufsatzbuches. Stuttgart, Jos. Roth'sche Verlagsbuchhandlung. 300 S. Preis 2,20 M.

M. Zettler, Die Bewegungsspiele. Ihr Wesen, ihre Geschichte und ihr Betrieb. Mit 52 Abbildungen. Wien und Leipzig, Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn. 314 S. 1,80 fl.

Albert Kleinschmidt, In Sturm und Drang bewegter Zeit. Vier Erzählungen aus der Zeit von 1252—1525 für Jugend und Volk. Mit einem Titelbild. Leipzig, Friedrich Brandstetter. 438 S.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Soeben erschien in meinem Verlage:

Dr. Friedrich Dittes,

Gesammelte Schriften.

In zwanglosen und selbständigen Heften.

1. Heft. Preis M. 2.40.

1. **Das menschliche Bewußtsein.**
2. **Das Aesthetische.**

(Zwei s. Z. gekrönte Preisschriften.)

Mit vorliegendem Hefte bringt der Verfasser die längst gehegte Absicht zur Ausführung, seine älteren, zerstreut erschienenen und z. T. seit langem vergriffenen Schriften von neuem herauszugeben. Die geplante Sammlung soll zunächst diejenigen Schriften bringen, welche den in der „Schule der Pädagogik“ vereinigten Abhandlungen zur tieferen philosophischen Begründung und teilweise auch zur Ergänzung dienen. Das erste Heft enthält die zwei ältesten philosophisch-pädagogischen Monographieen, die für des Verfassers spätere litterarische Arbeiten und überhaupt für die Pädagogik als Wissenschaft von grundlegender Bedeutung waren.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen; nach Orten, wo eine solche nicht zur Verfügung steht, bin ich gern zu direkter und und frankierter Zusendung, gegen vorherige Einsendung des Betrages, bereit.

Leipzig u. Berlin W. 9. **Julius Klinkhardt.**

Soeben ist in Katalogsform erschienen:

Auswahl empfehlenswerter pädagogischer Werke

aus dem Verlage von **Julius Klinkhardt** in Leipzig und Berlin, W. 9.

Nebst einer Abhandlung: **Winke zur ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Erkrankungs- und Unglücksfällen** nach Dr. **Kiesewetter** und Dr. **Gleitsmann.** Mit zahlreichen Illustrationen. Dieser Katalog steht allen Herren Interessenten auf Wunsch gratis zu Diensten und erfolgt dessen kostenfreie Zustellung durch die Post.

Leipzig u. Berlin W. 9. **Julius Klinkhardt.**

Verlag von **Friedrich Vieweg & Sohn** in **Braunschweig.**

(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)

Soeben erschien:

Leitlinien für die Unterrichtspraxis

an höheren Volks-, Bürger- u. Lehrerbildungschul.

Aus **Otto Willmanns** „Didaktik“ zusammengestellt

von **Franz Wiedemann,**

Direktor der Lehrerbildungsanstalt in Trautenau.

gr. 8 geh. **Preis 2 M. 50 Pf., geb. 3 M.**

Verlag von **Julius Klinkhardt** in Leipzig.

Geschichte der deutschen Litteratur.

Für Schulen und zum Selbstunterrichte von **Prof. Ernst Burkhardt.**

I. Teil: **Poesie.** Dritte, verbesserte Aufl. (XI, 268 S.) gr. 8°. M. 2.—.

II. Teil: **Prosa.** Zweite, verbesserte Aufl. (XVI, 232 S.) gr. 8°. M. 2.—.

Soeben ist in meinem Verlage erschienen:

Völkerlieder

für

vierstimmige Männerchöre.

Eine Sammlung von 150 geistlichen und weltlichen volkstümlichen Kompositionen und Volksliedern der **Italiener, Franzosen, Spanier, Russen, Tschechen, Serben, Letten, Deutschlivländer, Schweden, Norweger, Dänen, Engländer, Schotten, Iren, Armenier, Juden, Esten, Finnen, Lappen, Tscheremissen, Magyaren, Türken, Chinesen, Javaner.**

Für den Chorgebrauch gesammelt, bearbeitet und herausgegeben von

Dr. K. A. Hermann.

Preis 5 Mark.

Die in dieser Sammlung befindlichen Gesänge sind teils wirkliche Volkslieder, teils in den Völkern beliebt gewordene Kompositionen verschiedener Tonschöpfer. Es sind prinzipiell nur solche Lieder aufgenommen, die bei den einzelnen Völkern viel gesungen werden. Diese in ihrer Art einzig dastehende Liedersammlung wird in den musikalischen Kreisen allseitiges Interesse erregen.

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

Leipzig u. Berlin W. 9. **Julius Klinkhardt.**

Hierzu 2 Beilagen: **Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit und Julius Klinkhardt in Leipzig.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

7. Heft, April 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 7. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Eduard von Hartmanns Weltanschauung.

Darstellung ihrer Grundgedanken und Kritik.

Ein im Bremischen Lehrerverein gehaltener Vortrag von Schulrath
Dr. Ostermann-Oldenburg.

Eduard v. Hartmann wurde im Jahre 1842 als der Sohn des Generalmajors Robert v. Hartmann in Berlin geboren. Er besuchte das Gymnasium in Berlin und wurde alsdann Artillerieofficier. Schon damals interessirte er sich lebhaft für philosophische Studien und beschäftigte sich namentlich mit Hegel und Schopenhauer, von denen er in seine eigene Philosophie manches herübergenommen hat. Im Jahre 1865 nahm er infolge eines unheilbaren Knieleidens als Premierlieutenant seinen Abschied und widmete sich nun ganz der Wissenschaft, insbesondere der Naturwissenschaft und Philosopie. Bereits im Jahre 1869 gab er sein erstes größeres Werk heraus, „die Philosophie des Unbewussten", welche großes Aufsehen erregte und im Jahre 1875 schon die 7. Auflage erlebte. Später hat er noch mehrere andere Schriften — meist philosophischen Inhalts — herausgegeben, unter denen als die bedeutendsten noch seine „Ästhetik", seine „Religionsphilosophie" und die „Phänomenologie des sittlichen Bewusstseins" hervorgehoben sein mögen. Außerdem hat er in Zeitschriften zahlreiche kleinere Aufsätze über philosophische, politische, literarische, ästhetische, sociale und andere Fragen veröffentlicht und ist insonderheit als scharfsinniger Kritiker gefürchtet. Er gehört zweifellos zu den bedeutendsten Geistern der Gegenwart; es muss daher für jeden Gebildeten von Interesse sein, wenigstens die Grundzüge seiner Weltanschauung kennen zu lernen.

Von früheren Philosophen unterscheidet sich E. v. Hartmann vortheilhaft dadurch, dass er in seiner Speculation nicht von allgemeinen philosophischen Voraussetzungen ausgeht, sondern von den Thatsachen der Naturwissenschaft, mit der er selbst sich durch jahrelanges Studium gründlichst bekannt gemacht hat. Dieses Ausgehen von den Ergebnissen der modernen Naturforschung hat E. v. H.

gemein mit der Philosophie des Materialismus. Während aber der Materialismus auf Grund der naturwissenschaftlichen Thatsachen jede Selbständigkeit des Geistes, also natürlich auch die Existenz einer Gottheit, leugnen zu müssen meint und alles Geschehen in der Welt, einschließlich der geistigen Vorgänge, aus Stoff und Bewegung des Stoffes erklären will, gelangt E. v. H. von demselben Ausgangspunkte aus zu dem gerade entgegengesetzten Resultate, nämlich dass der Geist das Frühere und das wirklich Wesentliche der Dinge sei, und dass nur aus der Wirksamkeit des Geistigen sich die materielle Erscheinungswelt begreifen lasse. Dieses Geistige nun ist das bekannte Hartmann'sche „Unbewusste“, ein unendlicher, allmächtiger, allwissender Weltgeist, der die schaffende Seele des Weltalls ist, der die Welt nach Zwecken vernünftig und weise gestaltet, gleichwol aber unpersönlich und ohne Bewusstsein ist, erst im Gehirn des Menschen zum Bewusstsein seiner selbst gelangt.

Die Existenz dieses unbewussten Weltgeistes sucht nun E. v. H. in dem ersten Theile seiner Philosophie des Unbewussten zunächst rein inductiv aus den gegebenen Thatsachen der Naturwissenschaft zu erweisen. Er bespricht dort in sehr ausführlicher Weise die verschiedensten Vorgänge des Naturgeschehens, z. B. den organischen Bildungsprocess der Pflanzen und Thiere, die Naturheilkraft, die physiologischen Vorgänge im Gehirn und Rückenmark, den Instinct der Thiere und ähnliche Erscheinungen, und versucht den Nachweis, dass in all diesen Erscheinungen die Natur höchst zweckmäßig verfahre, so dass man nicht umhin könne, als das eigentlich Wirkende in denselben eine geistige Potenz anzunehmen, die, wenn auch unbewusst, doch mit vernünftiger Überlegung das Naturgeschehen gestalte. Um die Art seiner Beweisführung wenigstens an einem Beispiele zu veranschaulichen, mögen nachstehend einige Sätze aus seinen Betrachtungen über den thierischen Instinct mitgetheilt werden. Hartmann definirt den Begriff des Instinctes als „zweckmäßiges Handeln ohne Bewusstsein des Zweckes“. An zahlreichen Beispielen weist er zunächst nach, dass es einen solchen Instinct wirklich gebe, dass also die Thiere in vielen Fällen wirklich nach Zwecken handeln, ohne sich selbst dieser Zweckmäßigkeit ihres Handelns bewusst zu sein. „Man betrachte die Raupe des Nachtpfauenauges (Saturnia pavonia minor): sie frisst die Blätter auf dem Gesträuch, wo sie ausgekrochen, geht höchstens bei Regen auf die Unterseite des Blattes und wechselt von Zeit zu Zeit ihre Haut — das ist ihr ganzes Leben, welches wol keine, auch nicht die einseitigste Verstandesbildung er-

warten lässt. Nun aber spinnt sie sich zur Verpuppung ein und baut sich aus steifen, mit den Spitzen zusammentreffenden Borsten ein doppeltes Gewölbe, das von innen sehr leicht zu öffnen ist, nach außen aber jedem Versuch, einzudringen, genügenden Widerstand entgegensetzt. Wäre diese Vorrichtung ein Resultat ihres bewussten Verstandes, so bedürfte es folgender Überlegung: ‚Ich werde in Puppenzustand gerathen und unbeweglich, wie ich bin, jedem Angriff ausgesetzt sein; darum werde ich mich einspinnen. Da ich aber als Schmetterling nicht im Stande sein werde, mir aus dem Gespinst weder durch mechanische noch durch chemische Mittel (wie manche andere Raupen) einen Ausgang zu bahnen, so muss ich mir einen solchen offen lassen; damit aber diesen meine Verfolger nicht benutzen, so werde ich ihn durch federnde Borsten verschließen, die ich wol von innen leicht auseinander biegen kann, die aber gegen außen nach der Theorie des Gewölbes Widerstand leisten.‘ Das ist doch wirklich von der armen Raupe zu viel verlangt! Und doch ist jedes dieser Argumente unentbehrlich, wenn das Resultat richtig herauskommen soll.“ S. Philos. d. U., 7. Aufl., I. S. 79. Beispiele dieser Art werden dann noch in größerer Anzahl beigebracht. Dann weist E. v. H. weiter nach, dass der Instinct nicht etwa, wie manche gemeint haben, eine bloße Folge der körperlichen Organisation sei. „Der Instinct ist nicht bloße Folge der körperlichen Organisation, denn a) die Instincte sind ganz verschieden bei gleicher Körperbeschaffenheit. Alle Spinnen haben denselben Spinnapparat, aber die eine Art baut strahlenförmige, die andere unregelmäßige Netze, die dritte gar keine, sondern lebt in Höhlen, deren Wände sie überspinnt und deren Eingang sie mit einer Thür verschließt Zum Nestbau haben fast alle Vögel im wesentlichen dieselbe Organisation (Schnabel und Füße), und wie unendlich verschieden sind ihre Nester an Gestalt, Bauart, Befestigungsweise (stehend, klebend, hängend), Örtlichkeit (Höhlen, Löcher, Winkel, Zwiesel, Sträucher, Erde) und Güte, wie verschieden oft bei den Arten einer Gattung, z. B. Parus (Meise). Manche Vögel bauen auch gar kein Nest. Die meisten Vögel mit Schwimmfüßen schwimmen, aber einige schwimmen auch nicht, z. B. Hochlandsgänse, welche selten oder nie ins Wasser gehen, oder der Fregattenvogel, der immer in der Luft schwebt, und den außer Audubon noch niemand auf den Meeresspiegel sich hat niederlassen sehen. Ebensowenig hängt die verschiedene Sangesweise der Vögel von Verschiedenheit der Stimmwerkzeuge, oder die eigenthümliche Bauart der Bienen und Ameisen von ihrer Körperorganisation ab; in

allen diesen Fällen befähigt die Organisation nur zum Singen resp. Bauen überhaupt, hat aber mit dem Wie der Ausführung nichts zu thun. b) Bei verschiedener Organisation kommen dieselben Instincte vor. Auf den Bäumen leben Vögel mit und ohne Kletterfüße, Affen mit und ohne Wickelschwanz, Eichhörnchen, Faulthiere, Puma u. s. w. Die Maulwurfsgrille gräbt mit ihren ausgesprochenen Grabscheiten an den Vorderfüßen, der Todtengräberkäfer gräbt ohne irgend eine Vorrichtung dazu. Der Hamster trägt mit seinen 3" langen und 1½" breiten Backentaschen Wintervorräthe ein, die Feldmaus thut dasselbe ohne besondere Einrichtung. Im Wasser leben ebensowol Vögel mit als ohne Schwimmfüße; wenigstens sind Lappentaucher (Podiceps) und Wasserhühner (Fulica) ausgezeichnete Wasservögel, obgleich ihre Zehen nur mit einer Schwimmhaut gesäumt sind. Die Vögel mit lang entwickeltem Tarsus und langen unverbundenen Zehen sind meistens Sumpfvögel, aber bei demselben Fußbau ist das Rohrhuhn (Ortygometra) fast ebensosehr Wasservogel als das Wasserhuhn, und die Landralle (Crex) fast ebensosehr Landvogel als die Wachtel oder das Feldhuhn. Der Wandertrieb spricht sich in Thieren der verschiedensten Ordnungen mit gleicher Stärke aus, mit welchen Mitteln dieselben auch zu Wasser, zu Lande, oder zu Luft ihre Wanderschaft antreten.

Man wird hiernach anerkennen müssen, dass der Instinct in hohem Maße von der körperlichen Organisation unabhängig ist. Dass ein geringes Maß von körperlicher Organisation conditio sine qua non der Ausführung ist, versteht sich von selbst, denn z. B. ohne Geschlechtstheile ist keine Begattung möglich, ohne gewisse geschickte Organe kein künstlicher Bau, ohne Spinndrüsen kein Spinnen; aber trotzdem wird man nicht sagen können, dass die Organisation die Ursache des Instincts sei. Im bloßen Vorhandensein des Organs liegt noch nicht das geringste Motiv für Ausübung einer entsprechenden Thätigkeit, dazu muss mindestens noch ein Wolgefühl beim Gebrauch des Organs treten, erst dieses kann dann als Motiv zur Thätigkeit wirken. Aber auch dann, wenn das Wolgefühl den Impuls zur Thätigkeit gibt, ist durch die Organisation nur das Dass, nicht das Wie dieser Thätigkeit bestimmt; das Wie der Thätigkeit enthält aber gerade das zu lösende Problem. Kein Mensch würde es Instinct nennen, wenn die Spinne den Saft aus ihrer überfüllten Spinndrüse auslaufen ließe, um sich das Wolgefühl der Entleerung zu verschaffen, oder der Fisch aus demselben Grunde seinen Samen einfach ins Wasser entleerte; der Instinct und das Wunderbare fängt erst

damit an, dass die Spinne Fäden spinnt, und aus den Fäden ein Netz, und dass der Fisch seinen Samen nur über den Eiern seiner Gattung entleert. Endlich ist das Wolgefühl im Gebrauch der Organe ein ganz unzureichendes Motiv für die Thätigkeit selbst; denn das ist gerade das Große und Achtungeinflößende am Instinct, dass seine Gebote mit Hintansetzung alles persönlichen Wolseins, ja mit Aufopferung des Lebens erfüllt werden. Wäre blos das Wolgefühl der Entleerung der Spinndrüse das Motiv, warum die Raupe überhaupt spinnt, so würde sie nur so lange spinnen, als bis ihr Drüsenbehälter entleert ist, aber nicht das immer wieder zerstörte Gespinst immer wieder ausbessern, bis sie vor Erschöpfung stirbt. Ebenso ist es mit allen anderen Instincten, die scheinbar durch eigenes Wolgefühl motivirt sind.“ A. a. O. S. 68 ff. — Ferner wird dargethan, dass der Instinct nicht etwa ein von der Natur dem Thiere eingepflanzter Geistes-Mechanismus sei, in dem Sinne, als ob die Natur bezw. der Schöpfer die Thiere physisch ein für allemal so organisirt hätte, dass sie nun mit maschinenmäßiger Nothwendigkeit jenem Mechanismus entsprechend handeln müssten. E. v. H. widerlegt diese Auffassung durch den Nachweis, dass der Instinct des Thieres eben nicht mit mechanischer Gleichmäßigkeit handle, sondern dass er sich den Umständen anpasse und je nach deren Verschiedenheit ganz verschieden functionire, was dann wieder mit vielen Beispielen belegt wird. Als einzig befriedigende Erklärung des Instinctes soll dann schließlich nur diese übrig bleiben, dass derselbe eine unbewusste Geistesthätigkeit sei, und das Subject dieser Thätigkeit ist eben das Hartmann’sche Unbewusste, der Allgeist, der die ganze Natur belebt.

In der näheren Definition dieses Allgeistes sucht H. die Extreme des Hegel’schen Pantheismus einerseits und des Schopenhauer’schen anderseits miteinander auszusöhnen. Der Weltgeist ist nach ihm nicht bloße Vernunft, nicht bloßes Denken, wie Hegel meinte, denn die Vernunft als solche ist machtlos und außer Stande, eine wirkliche Welt hervorzubringen; der Weltgeist ist aber auch nicht bloße Kraft, nicht bloßer Wille, wie Schopenhauer meinte, denn ein gedankenloser Wille ist außer Stande, Zwecke zu setzen und vernünftig zu handeln; sondern er ist beides zugleich, Wille und Vorstellung: eine Auffassung, zu der sich die Anfänge schon bei Schelling finden, nur das Schelling — wie H. sich ausdrückt — durch sein Kokettiren mit der Orthodoxie sich verleiten ließ, den Weltgeist in einer unzulässigen Weise zu personificiren. Der Hartmann’sche Weltgeist

ist also, trotzdem er will und vorstellt, dennoch unpersönlich und ohne Bewusstsein. Dies kann nach H. nicht anders sein, denn bewusst werden kann ein Wesen sich seiner immer nur im Gegensatz zu einer bereits vorhandenen, ihm gegenüberstehenden Außenwelt, von der er sich eben als bewusstes Ich unterscheiden kann. Der Weltgeist aber war von Ewigkeit her vor der Welt, hat diese erst aus sich hervorgebracht; ihm stand also von vornherein kein Object gegenüber, von dem er sich hätte unterscheiden können; folglich musste er auch ohne Bewusstsein sein. Auch ist es der bewussten Geistesthätigkeit eigenthümlich, dass sie sich in dem lahmen Stelzengange eines zeitlichen Nacheinander bewegt, während die göttliche Vernunft des Absoluten zeitlos das ganze Weltall überschaut und beherrscht.

Wie kommt nun dieser Hartmann'sche Allgeist dazu, eine wirkliche Welt hervorzubringen? — Auf folgende Weise: Zunächst, in vorweltlicher Ewigkeit, befand sich der Weltgeist noch in einem Zustande unthätiger Ruhe. Sein Wille war noch nicht wirkliches Wollen, seine Vernunft noch nicht wirkliches Denken, sondern beides war nur der Potenz nach vorhanden. Wie das Absolute sich veranlasst finden konnte, aus dieser potenziellen Ruhe zur Thätigkeit überzugehen, ist allerdings ein für allemal unbegreiflich — ähnlich wie der „unbegreifliche Anstoß“ in dem Fichte'schen Ich —; aber jedenfalls muss ein solcher Übergang einmal stattgefunden haben, und zwar muss der Anstoß von dem Willen ausgegangen sein. Aus der seligen Ruhe des bloßen Wollen-Könnens ging er an einem schönen Ewigkeitstage zu der Unseligkeit des wirklichen Wollens über — zu der Unseligkeit des Wollens, denn alles Wollen ist nach H. nothwendig Unlust, ein Schmachten nach Erfüllung. Und mit welchem Inhalt sucht sich nun der hungrige Wille des Absoluten zu erfüllen? Da außer ihm nichts anderes existirt als die absolute Vernunft, so ist ihm auch nichts anderes gegeben, wonach er greifen könnte, als eben diese Vernunft; sie kann überdies dem Angriffe des Willens sich gar nicht entziehen, da sie ja mit ihm innig zusammhängt, mit ihm zusammen ein und dasselbe Wesen des Weltgeistes ausmacht. So wird durch die Schuld des Willens die unschuldige Vernunft in die Qual des Werdens mit hineingerissen; ihre Ideen sind es, die der Wille ergreift, die er will und damit zugleich verwirklicht; denn in dem Absoluten ist das Wollen eines gedachten Inhaltes unmittelbar zugleich auch Verwirklichung desselben, Erschaffung des Gedachten. Auf diese Weise kommt es zur Weltschöpfung und zum Weltprocess. Damit ist nun aber der absolute

Wille keineswegs befriedigt; denn sein Wollensdrang ist unendlich, und kann deshalb durch noch so vieles Weltenschaffen und Weltenwirken, welches als solches doch immer eine endliche Größe bleibt, nicht gestillt werden. So bleibt der H.'sche Gott trotz der Weltschöpfung unselig, und zwar in einem Maße unselig, von dem wir Menschen uns keine auch nur annähernde Vorstellung machen können. Es war also eigentlich ein sehr dummer Streich, den der absolute Wille beging, als er aus der leidlosen Ruhe seines potenziellen Zustandes zur Wirklichkeit des Wollens überging, sich selbst dadurch zur Unseligkeit verdammend. Indessen dürfen wir uns über diese Dummheit des absoluten Willens nicht verwundern, denn die Dummheit gehört nun einmal zur Natur des Wollens; alles Wollen ist nothwendig dumm und unlogisch, eben sofern es zum Dasein drängt, zum Dasein, welches, vernünftig betrachtet, doch nichts taugt, viel mehr Leid als Lust bedingt.

Zum Glück steht nun aber dem unlogischen Willen des Absoluten die logische Vernunft zur Seite, die als solche natürlich bemüht ist, den dummen Streich des Willens wieder gutzumachen. Das Einfachste wäre nun freilich gewesen, wenn die Vernunft den Willen sofort, nachdem er sich zur Wirklichkeit des Wollens aufgemacht hatte, wieder zur Ruhe gebracht hätte; allein dazu ist der unendliche Willensdrang zu gewaltig und die Vernunft selbst noch zu sehr in seinen Banden.*) So muss sie nothwendig seinem Schaffensdrange nachgeben und ihm ihre Ideen, ihre Vorstellungen ausliefern die der Wille dann sofort verwirklicht. Dass also überhaupt eine Welt entstanden ist, das ist lediglich auf die Initiative des absoluten Willens zurückzuführen, nicht auf die Vernunft; aber wie nun diese Welt sich gestaltete, das hing gar nicht von dem Willen, sondern allein von der Vernunft ab, denn sie allein gab den Inhalt, gab die Ideen her, die der Wille eben nur verwirklichte und nur so verwirklichen konnte, wie die Vernunft sie dachte. Und dieses „Wie" der Welt erweist sich nun als ein höchst weises und zweckmäßiges; die bestehende Welt ist unter allen möglichen die denkbar beste und muss es sein, weil eben die Gedanken der allweisen Vernunft sich in ihr verwirklichten. Die denkbar beste Welt ist sie freilich gar

*) Erst nach und nach vermag sich die Vernunft von dem Willen loszureißen, indem sie nämlich in der erschaffenen Welt, besonders in dem Geiste des Menschen, zum Bewusstsein ihrer selbst kommt und damit über den Willen sich erhebt; das Bewusstsein besteht eben nach Hartmann in der Emancipation der unbewussten Vernunft von der Herrschaft des Willens.

nicht in dem Sinne, als ob sie eine Stätte der Freude wäre — eine solche Welt ist überhaupt etwas Undenkbares, Unmögliches, da jedes Dasein nothwendig Qual ist —; aber trotz dieser Qual des Daseins ist sie die denkbar beste, sofern der Weltprocess, Dank der Weisheit der göttlichen Vernunft, mit staunenswerter Zweckmäßigkeit und unfehlbarer Sicherheit zu einem guten Ende führt, nämlich zur Erlösung des Absoluten von der Unseligkeit seines Wollens.

Ehe wir auf dieses Ende des Weltprocesses näher eingehen, möge noch hervorgehoben sein, dass Hartmann — im Unterschiede von anderen Pantheisten — die Welt nicht etwa als eine bloße Scheinwelt auffasst, die nur in der Vorstellung existirt, sondern als eine wirklich reale Welt, wenn auch freilich mehr geistiger Art, als wir es aufzufassen gewohnt sind. Die Materie denkt sich Hartmann — in Übereinstimmung mit der modernen Atomtheorie der Naturwissenschaft — aus unendlich vielen kleinsten Urtheilchen zusammengesetzt, nur dass er freilich diese Urtheilchen nicht als materielle, ausgedehnte Wesen auffasst, sondern als bloße Kraftpunkte ohne jede Materie und Ausdehnung. „Ist das Atom — so sagt er Ph. d. U. II. S. 106 ff. — sonst noch etwas als Kraft, hat das Atom Stoff, und was ist bei diesem zu denken? Erinnern wir uns zunächst, wie wir zu den Atomen gekommen sind. Wir stoßen uns als Kind an den Kopf und fühlen den Schmerz, wir betasten die Dinge und bekommen Gesichts- und sonstige Sinneseindrücke von ihnen. Wir supponiren zu diesen instinctiv räumlich hinausprojicirten Wahrnehmungen ebenso instinctiv Ursachen, welche wir Dinge nennen. Diese supponirten Dinge außer uns, welche auf uns einwirken, besonders aber Das, woran wir uns draußen stoßen, nennen wir Materie oder Stoff. Die Wissenschaft bleibt aber bei dieser rohen, instinctiv sinnlichen und praktisch ausreichenden Hypothese nicht stehen, sondern verfolgt die Ursachen unserer Wahrnehmungen weiter und untersucht sie genauer. Sie zeigt uns, dass die Gesichtswahrnehmungen durch Ätherschwingungen, die Gehörswahrnehmungen durch Luftschwingungen, die Geruchs- und Geschmackswahrnehmungen durch chemische Schwingungen in unseren Sinnesorganen erregt werden, dass also alle diese Wahrnehmungen keineswegs einen Stoff, sondern eine Bewegung betreffen, zu deren Erklärung sie wiederum Kräfte supponiren muss, welche sich letzten Endes als Äußerungen von combinirten Molekular- und Atomkräften ausweisen. Sie zeigt uns ferner, dass die Grundlage aller unserer Tastwahrnehmungen, die sog. Undurchdringlichkeit des Stoffes, oder der Widerstand, den er fremden Körpern beim Versuche einer

gewisse Grenzen überschreitenden Annäherung entgegensetzt, Resultat der Abstoßung der Ätheratome sei, welche auf unendlich kleine Entfernungen unendlich viel größer als die anziehende Kraft der Körperatome wird, dass aber eine directe Berührung der Atome, also eine nicht als Folge der Kraft sich ergebende, sondern dem Stoffe als solchem inhärirende Undurchdringlichkeit überhaupt nirgends vorkommt. Alle Erklärungen, welche die Naturwissenschaft gibt oder zu geben versucht, stützen sich auf Kräfte; der Stoff oder die Materie bleibt dabei höchstens als ein im Hintergrunde müßig lauerndes Gespenst bestehen, das aber immer nur an den dunkelen Stellen sich zu behaupten vermag, wo das Licht der Erkenntnis noch nicht hingedrungen ist; je weiter die Erkenntnis, d. h. die Erklärung der Erscheinungen, ihr Licht verbreitet, desto mehr zieht sich im historischen Verlaufe der Stoff zurück, der in der naiv sinnlichen Anschauung noch den ganzen äußeren Raum der Wahrnehmung einnimmt. Niemals aber, soweit die Naturwissenschaft reicht oder reichen wird, kann sie etwas anderes als Kräfte zu ihren Erklärungen brauchen; wo sie dagegen heutzutage das Wort Stoff braucht, versteht sie darunter, wie unter Materie, nur ein System von Atomkräften, ein Dynamidensystem, und braucht die Worte Stoff und Materie nur als unentbehrliche Summenzeichen oder Formeln für diese Systeme von Kräften. Da nun naturwissenschaftliche Hypothesen sich niemals weiter erstrecken dürfen, als ein Erklärungsbedürfnis es fordert, der Begriff Stoff aber gar keinem naturwissenschaftlichen Erklärungsbedürfnisse dient und dienen kann, so folgt daraus, dass ein Begriff Stoff, der etwas anderes als Kräftesystem bedeutet, in der Naturwissenschaft keine Berechtigung und keinen Platz hat, da sie ja selbst alles das, was die sinnliche Anschauung Wirkungen des Stoffes nennt, als Wirkungen von Kräften nachgewiesen hat.“

H. weist dann weiter nach, dass der Begriff des Stoffes nicht blos überflüssig, sondern auch widersinnig sei. Die Atome sollen, wie schon ihr Name besagt, die letzten, nicht weiter zerlegbaren Urbestandtheile der Dinge sein. Ein materielles, also ausgedehntes Atom aber entspricht jener Anforderung nicht; denn was ausgedehnt ist, das besteht eben insofern selbst wieder aus Theilen, wenn auch wir Menschen mit unseren groben Händen und Werkzeugen die Theilung nicht ausführen können. Ein ausgedehntes Atom kann also nicht das letzte, kann nicht das völlig unzerlegbare Urelement sein, welches es doch sein soll. Unser Denken kommt hier nicht eher zu einem

befriedigenden Abschluss, als bis wir dem Atom jegliche Ausdehnung und somit jede Materialität abgesprochen haben. Auch die hergebrachte Meinung, dass die Kraft — die anziehende und abstoßende Kraft — an dem Stoffe hafte, ist ganz widerspruchsvoll. Woher soll der todte Stoff die Macht haben, die Kraft an sich zu fesseln? Und wie kann die Kraft, wenn sie an dem Atom haftet, dennoch über dasselbe hinaus anziehend und abstoßend in die Ferne wirken, wie doch die Naturwissenschaft behauptet? Die Annahme eines todten Stoffes also, todter Stoffatome, an denen die Kräfte hafteten, ist nicht blos überflüssig, sondern widerspruchsvoll. Man muss deshalb den Stoff ganz fallen lassen. Das, was die Naturwissenschaft als Atome bezeichnet, sind nicht todte Stofftheilchen, sondern Kraftpunkte, Kraftcentren. Die Materie ist in Wirklichkeit nur ein System von Kräften. Unter einer Kraft aber — sei es eine anziehende oder abstoßende — können wir uns, wie schon Schopenhauer gelehrt hat, im Grunde nichts anderes denken, als eine Art von Streben oder Wollen, und so erweisen sich die Atomkräfte am letzten Ende als Willensthätigkeiten, natürlich unbewusster Art. Die Atomkraft ist aber nicht blos Willensthätigkeit; jede Kraft wirkt ja auf eine ganz bestimmte Weise und nach ganz bestimmten Gesetzen, und dies ist nur unter der Voraussetzung begreiflich, dass die Kraft das, was sie zu leisten hat, auch vorstellt, natürlich wieder unbewussterweise. So ist die Materie im Grunde nichts anderes als Wille und Vorstellung, oder genauer gesagt: eine unendliche Vielheit einzelner individueller Willensthätigkeiten, die zugleich eine unbewusste Vorstellung haben von dem, was sie leisten sollen. Diese unendlich vielen Willensthätigkeiten bestehen nicht blos scheinbar, sondern wirklich in dieser individuellen Besonderung, aber — und damit kehrt H. zu seiner pantheistischen Grundanschauung wieder zurück — sie sind in Wahrheit doch nur die Willensthätigkeiten des einen absoluten Allgeistes, welcher — ohne damit seine Wesenseinheit zu opfern — in diese Vielheit von Thätigkeiten auseinandergeht, weil nur auf diese Weise der beabsichtigte Weltprocess möglich ist.

Dieser Weltprocess nun, geleitet von der absoluten Vernunft, ist, wie vorhin bereits bemerkt wurde, der denkbar zweckmäßigste und charakterisirt sich als eine von den kleinsten Anfängen zu immer höheren Daseinsformen aufsteigende Entwicklung, welche in der menschlichen Intelligenz schließlich ihren Höhepunkt erreicht. In diesem Punkte berührt sich H.'s Weltanschauung mit der Darwin'schen Entwicklungstheorie. Dass die verschiedenen Arten pflanzlicher

und thierischer Lebewesen nicht in einem gleichzeitigen Nebeneinander fix und fertig entstanden, sondern in einem langen Entwicklungsprocesse eine aus der anderen allmählich hervorgegangen sind, diesen Grundgedanken der Darwin'schen Lehre erkennt auch H. als berechtigt an. Aber er behauptet, dass sich diese Entwicklung aus den Darwin'schen Principien (Kampf ums Dasein, Vererbung, natürliche Zuchtwahl) nicht begreifen lasse. Beispielsweise, so führt er aus, sei es vom Darwin'schen Standpunkte ganz unerklärlich, wie jemals aus einzelligen Lebewesen — den Urformen der organischen Welt — mehrzellige Wesen hätten entstehen sollen. Die einzelligen Wesen leben und ernähren sich auf eine so außerordentlich einfache Weise, finden überall so leicht und mühelos die Mittel zu ihrer Existenz, dass zu einem Kampfe ums Dasein für sie niemals eine Veranlassung vorlag und sonach auch ein solcher Kampf ums Dasein für sie nicht die Ursache sein konnte, in mehrzellige Wesen sich umzuwandeln. Oder wie begreift es sich — wenn man sich auf die Darwin'schen Erklärungsmittel beschränkt —, dass das Gehirn auch der niedrigsten Menschenracen dem der zunächststehenden Thierformen an Massigkeit und Feinheit der Construction so ungeheuer überlegen und mit verborgenen Fähigkeiten ausgestattet ist, die der Wilde thatsächlich gar nicht verwertet? Der Kampf ums Dasein und natürliche Zuchtwahl allein konnte den Wilden nimmermehr mit einem seine wirklichen Bedürfnisse so weit überfliegenden Gehirn ausstatten, sie konnten ihm nur ein solches Gehirn anbilden, welches dem des Affen ein wenig überlegen war. Mit diesen und ähnlichen Gründen, die hier nicht alle aufgezählt werden können, beweist H., dass die Entwicklung der Lebewelt aus den Darwin'schen Principien allein nicht zu erklären sei, und spricht nun seine Ansicht dahin aus, dass bei dieser Entwicklung nothwendig höhere, geistige Kräfte mit im Spiele gewesen sein müssen. Es ist eben der Hartmann'sche Weltgeist, der die Entwicklung nach höheren Zwecken vernünftig leitet, wobei er zwar — zur Vereinfachung des Verfahrens und um überflüssigen Kraftaufwand zu vermeiden — von den Darwin'schen Hilfsmitteln dankbaren Gebrauch macht, in weitem Umfange doch aber anderer Hilfsmittel sich bedient, oft auch ganz unmittelbar und ruckweise in die Entwicklung eingreift.

Der eigentliche Endzweck des ganzen Weltprocesses — und damit kommen wir auf die H.'sche Religionsphilosophie — ist, wie vorhin bereits bemerkt wurde, die Erlösung des Absoluten, die Erlösung des Absoluten von der Qual des Wollens. Die H.'sche

Religion ist also Erlösungs-Religion, das hat sie mit der christlichen gemein. Während aber in der christlichen Religion die Gottheit den Menschen erlöst, ist es bei H. umgekehrt der Mensch, welcher die Gottheit erlösen soll; und während nach dem christlichen Glauben die Erlösung zur ewigen Seligkeit führt, ist nach H. der Erlösungszweck das „Nirwana“, das Nichts, also kein positives Glück, sondern nur die negative Seligkeit der Befreiung von aller Qual des Daseins.

Also die Gottheit ist unselig, unselig in ihrem unendlichen Willensdrange, der durch alles Weltenwirken doch nicht zu stillen ist. In diese Unseligkeit des Weltgeistes wird nun aber natürlich auch die Welt selbst, insonderheit die Menschheit, mit hineingerissen; denn das, was in der Welt und in dem Menschen lebt und webt, das ist ja eben der Weltgeist, an dessen unseligem Willensdrange sonach nothwendig auch der Mensch theilnimmt. Zwar ist seine, des Menschen, Unseligkeit nicht entfernt zu vergleichen mit der unendlichen Qual des Weltgeistes, doch aber ist sie groß genug, um auch sein Dasein als ein höchst beklagenswertes erscheinen zu lassen. Dies der bekannte Pessimismus der H.'schen Weltanschauung, in dem H. wesentlich mit Schopenhauer übereinstimmt. Zwar geht H. in seinem Pessimismus nicht so weit wie Schopenhauer; während dieser behauptet, dass es in der Welt gar keine positive Lust, sondern nur Unlust gebe, und dass alle vermeintliche Lust nur in einer Aufhebung oder Verminderung des Schmerzes bestehe, gibt H. die Existenz positiver Genüsse und Freuden allerdings zu; aber auch er ist doch entschieden der Ansicht, dass weitaus die meisten Freuden des Lebens nur in der Illusion bestehen und dass im Durchschnitt das Leid des Daseins die Lust bei weitem überwiegt. So verhält es sich beispielsweise mit der Liebe: „Betrachten wir die Folgen der Liebe im allgemeinen. Der eine Theil liebt in der Regel stärker als der andere; der weniger liebende zieht sich gewöhnlich zuerst zurück, und ersterer fühlt sich treulos verlassen und verrathen. Wer den Schmerz getäuschter Herzen um gebrochener Liebesschwüre willen, so viel davon gleichzeitig in der Welt ist, sehen und wägen könnte, der würde finden, dass er ganz allein schon alles gleichzeitig in der Welt bestehende Liebesglück übertrifft, schon aus dem Grunde, weil die Qual der Enttäuschung und die Bitterkeit des Verrathes viel länger vorhält, als das Glück der Illusion. Noch grausamer wird der Schmerz bei dem Weibe, das aus wahrer, tiefer Liebe dem Geliebten alles geopfert, um nur als Schlingpflanze an ihm fortzuleben; wird eine solche abgerissen und fortgeworfen, dann steht sie wahrhaft gefallen, d. h.

haltlos in der Welt; ihre eigene Kraft gebrochen, des Schutzes der Liebe beraubt, muss sie, eine geknickte Blume, verdorren und vergehen, — oder frech sich in Gemeinheit stürzen, um zu vergessen.

Wie viel ehelicher und häuslicher Frieden wird nicht durch die sich einschleichende Liebe zerstört! Welch colossale Opfer an sonstigem individuellen Glück und Wolsein fordert nicht der unselige Geschlechtstrieb! Vaterfluch und Ausstoßung aus der Familie, selbst aus dem Lebenskreise, in dem man eingewurzelt ist, nimmt Mann oder Mädchen auf sich, um sich nur dem Geliebten zu vereinen. Die arme Näherin oder Dienstmagd, die ihr freudeloses Dasein im Schweiße ihres Angesichtes fristet, auch sie fällt eines Abends dem unwiderstehlichen Geschlechtstriebe zum Opfer; um seltener, kurzer Freuden willen wird sie Mutter und hat die Wahl, entweder Kindesmord zu begehen, oder den größten Theil ihres für sie allein kaum ausreichenden Erwerbes auf die Erhaltung des Kindes zu verwenden. So muss sie jahrelang Sorge und Noth mit dreifacher Härte ertragen, wenn sie sich nicht einem Lasterleben in die Arme werfen will, das für die Jahre der Jugend ihr einen müheloseren Erwerb sichert, um sie nachher einem um so schrecklicheren Elende zu überliefern. Und das alles um das bisschen Liebe!“

Dass der Allgeist das Los der Menschen so kummervoll gestaltet hat, ist gewiss sehr beklagenswert, aber doch war das unvermeidlich, eben im Interesse der Erlösung der Gottheit selbst. Zu dieser ihrer Erlösung bedurfte sie nothwendig der Menschheit, und die Existenz derselben war nun einmal ohne den unseligen Trieb zum Dasein und die damit unvermeidlich verbundenen Leiden nicht zu bewerkstelligen. Also die Menschheit ist nothwendiges Erlösungs-Medium für die Gottheit. Was nämlich der göttlichen Vernunft in ihrem unbewussten Zustande nicht möglich war — die Verneinung des Willens und seiner Qual —, das soll sie vermögen, nachdem sie nun in der menschlichen Intelligenz zum Bewusstsein ihrer selbst gekommen ist. In diesem Bewusstsein und vermittelst desselben emancipirt sich die Vernunft des Absoluten mehr und mehr von der Herrschaft des dummen Willens, erhebt sich mehr und mehr über ihn, um schließlich, wenn die Intelligenz ihren Höhepunkt erreicht hat, ihn völlig zu vernichten. Die stetig fortschreitende Intelligenz der Menschheit bedingt zwar eine ebenso stetig fortschreitende Steigerung des Leidens — ebenso wie auch in dem Leben des einzelnen Menschen mit zunehmender Bildung die Illusion mehr und mehr schwindet und das Leid mehr und mehr überwiegt —, aber dieses

zunehmende Leiden der Menschheit ist zugleich wieder ein wirksames Stimulans für die Beschleunigung des Culturprocesses, denn die Noth verschärft den Kampf ums Dasein, macht klug und erfinderisch, und — was die Hauptsache ist — mit dem zunehmenden Leid des Daseins wächst stetig auch die Erkenntnis, dass alles Glück dieser Welt doch nur Chimäre ist, dass das Dasein jammervoll und deshalb der Wille zum Dasein verrucht und thöricht ist. Schließlich, wenn die Culturentwickelung ihren Höhepunkt erreicht hat, wird das Leid so sehr überwiegen und die Überzeugung von der Nichtswürdigkeit des Daseins so stark und allgemein geworden sein, dass die gesammte Menschheit auf das lebhafteste die Schmerzlosigkeit des Nichtseins herbeisehnen und gegen den Willen zum Dasein wie ein Mann sich aufbäumen wird. Die gesammte Menschheit wird sich in diesem Sinne verständigen — was nach H. bei der Vollkommenheit, in der wir uns die Verkehrsmittel am Ende des Weltprocesses zu denken haben, keine allzu große Schwierigkeit machen wird —, und kommen wird der große Tag des Weltendes, wo die ganze Menschheit gleichzeitig den einmüthigen Beschluss fasst, fortan nicht mehr zu wollen, nicht mehr zu sein. In dem Augenblicke, wo dieser Beschluss gefasst werden wird, wird nicht blos die Menschheit und das gesammte Weltall ohne Rest verschwinden, sondern es wird durch jenen Oppositionsbeschluss der menschlichen Intelligenz auch der Wille des Absoluten selbst vernichtet werden, oder richtiger gesagt: er wird aus dem Zustande des unseligen Wollens wieder in jenen leidlosen Zustand der bloßen Willenspotenz zurückgeworfen werden, in dem er vor dem Anfang der Welt sich bereits befunden hat. Voraussetzung für die Möglichkeit dieses Weltausganges ist freilich, dass alsdann der bei weitem größere Theil des in der Welt thätigen Geistes in der Menschheit aufgespeichert ist und dass somit auch der Oppositionswille der Menschheit alles übrige in der Welt sich manifestirende Wollen des Absoluten überwiegt: eine Voraussetzung, der nach H. erhebliche Bedenken nicht im Wege stehen sollen.

Da nur auf dem bezeichneten Wege die schließliche Erlösung des Absoluten möglich ist, so kann nun auch kein Zweifel mehr darüber bestehen, worin der einzelne Mensch seine ethische Lebensaufgabe zu erblicken hat. Diese Aufgabe besteht, mit H.'s Worten gesagt, in der „thätigen Mitarbeit des Einzelnen an der Abkürzung des Leidens- und Erlösungsweges des Absoluten“. Der Mensch soll nicht etwa egoistisch nur auf seine eigene Erlösung bedacht sein und zu dem Zwecke etwa durch Selbstmord der Qual seines Daseins

ein Ende machen; auch soll er nicht, wie die Schopenhauer'sche Ethik fordert, in stoischer Resignation der Welt den Rücken kehren — denn weder auf dem einen noch auf dem anderen Wege kann eine Erlösung der Gottheit herbeigeführt werden —, sondern mit Hintansetzung jedes egoistischen Interesses soll der Mensch alle seine Kräfte in den Dienst des Weltprocesses stellen; ergriffen vom tiefsten Mitgefühl mit der unendlichen Unseligkeit des Weltgeistes, mit dem er selbst ja wesenseins ist, soll er ganz und gar nur der Gottheit und ihren göttlichen Erlösungszwecken sich hingeben und deshalb mit allen ihm zu Gebote stehenden Kräften die Culturentwickelung zu fördern suchen, damit möglichst bald und sicher jenes Ende des Weltprocesses herbeigeführt werde, durch welches die Erlösung der unseligen Gottheit bedingt ist. „Wie aller Eigenschmerz, einem Tropfen gleich im Meere, versinkt in dem Ocean des Weltschmerzes, so geht die Größe des Weltschmerzes unter in dem unendlichen Schmerze Gottes, der alles nebeneinandergestellte Leiden der Welt in die Einheit des absoluten Subjects aufnimmt und alle diese immanenten Qualen sich selber auferlegt und duldet um seiner unendlichen transcendenten Unseligkeit willen. Was ist das höchste Weh des Einzelnen gegen die Unsumme von Weh, welche die Gesammtheit der Creaturen erleidet; was ist dieses Aggregat wiederum gegen seine Ineinsfassung im absoluten Subject; was ist endlich dieses immanente Weh des Absoluten gegen das transcendente Weh, zu dessen Aufhebung es als Mittel dienen soll! Und das Wesen, das all dieses unermessliche Leid trägt und durch den Weltprocess nach Aufhebung dieser namenlosen Unseligkeit trachtet, ist kein anderes als mein eigenes Wesen; wie sollte ich da nicht alles aufbieten, um, soviel an mir liegt, den Weltprocess zu befördern, durch Befestigung und Vervollkommnung der sittlichen Weltordnung seinen Gang zu beschleunigen und so den Leidensweg des Absoluten abzukürzen." („Das sittliche Bewusstsein", 2. Aufl., S. 685.)

Wenn wir uns nun zum Schlusse noch eine kurze Kritik der H.'schen Weltanschauung gestatten, so glauben wir der Zustimmung des Lesers gewiss zu sein, wenn wir unser Urtheil dahin abgeben, dass diese Weltanschauung — mag sie im einzelnen noch so viel Schönes und Wahres enthalten — als Ganzes genommen doch zu verwerfen ist. Dass H. bei der mechanischen Welterklärung des Materialismus nicht stehen bleibt und, unbefriedigt von ihr, nach

höheren Ursachen des Weltgeschehens sich umsieht, daraus wird man ihm freilich keinen Vorwurf machen dürfen. Jene materialistische Auffassung, die alles Geschehen, auch das geistige, aus bloßem Stoff und Bewegung des Stoffs erklären will, hat gerade in neuerer Zeit — und zwar nicht blos in den Kreisen der Fachphilosophen, sondern auch in denen der Naturforscher — vielseitigen und lebhaften Widerspruch erfahren. Paul du Bois-Reymond bezeichnet den Materialismus geradezu als eine „bäurisch-naive Weltanschauung, die heute keiner ernsten Erwähnung mehr wert wäre, wenn ihr nicht eine gewisse historische Bedeutung zukäme". Selbst ein so eifriger Vorkämpfer des Materialismus, wie der Jenenser Häckel, hat sich zu dem Geständnis bequemen müssen, dass die Lebenserscheinungen allerdings nur zu verstehen seien, wenn man sich die ganze Materie beseelt denke; und die exactesten Forscher wie Wundt, Hoppe-Seiler, Ranke, Tyndall u. a. gestehen rückhaltlos ein, dass die Lebenserscheinungen, insonderheit das geistige Geschehen, aus rein materiellen, rein mechanischen Bedingungen durchaus nicht zu erklären seien. Ich erinnere an die Worte E. du Bois-Reymonds: „Wir besitzen Entsagung genug, uns in die Vorstellung zu finden, dass zuletzt der Wissenschaft doch nur das Ziel gesteckt sein möchte, nicht das Wesen der Dinge zu begreifen, sondern begreiflich zu machen, dass es nicht begreiflich ist." Auch wir sind der Überzeugung, dass es keiner Naturwissenschaft und keiner Philosophie jemals gelingen wird, mit blos materiellen Erklärungsprincipien die Räthsel des Daseins zu lösen; aber wir müssen diese unsere Überzeugung sofort dahin erweitern, dass es der Menschheit überhaupt niemals gelingen wird, das Wesen des Wirklichen ohne Rest zu erklären, eben weil unser Verstand ewig in die Erscheinungswelt gebannt ist, von dem an sich seienden Wesen der Dinge nie etwas zu erfahren vermag. In dieser Beziehung wird ewig das Goethe'sche Wort rechtbehalten: „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist." Alle Behauptungen, welche die Philosophie darüber gleichwol aufgestellt hat und ferner etwa noch aufstellen wird, sind im Grunde nur Glaubenssätze, die auf dem Gebiete der Religion ihre gute Berechtigung haben, in die Wissenschaft aber streng genommen nicht hineingehören. Auch die H.'sche Lehre von dem Unbewussten ist bei Lichte besehen nichts als Dogma und noch dazu, wie wir sehen werden, ein sehr widerspruchsvolles.

Ein Weltgeist, der Wille und Vorstellung ist, der sich unselig fühlt, der Zwecke setzt und verwirklicht und mit staunenswerter Weisheit den Weltprocess planmäßig lenkt — trotz alledem aber ohne

jedes Bewusstsein ist: ein solcher Weltgeist ist für unseren Verstand mindestens etwas ganz Unfassbares. Will man einmal — rein philosophisch betrachtet, also von der Religion hier abgesehen — die Erfahrungswelt überfliegen und eine Gottheit als Ursache der Welt annehmen, dann, meinen wir, entspricht die theistische Ansicht, welche Gott als bewusst-persönlichen Geist auffasst, den Forderungen unserer Vernunft viel mehr, als die pantheistische Annahme eines unbewussten Weltgeistes. Gegen die theistische Ansicht wendet H. ein, es sei doch das Bewusstsein in seiner Entstehung allemal durch Einwirkungen von außen bedingt; ein Gott mit Bewusstsein sei also ein von außen bedingtes, kein absolutes Wesen. Der Einwand hat aber wenig zu bedeuten. Für den Menschen allerdings, als ein in der Zeit entstehendes und sich entwickelndes Wesen versteht sich jene Bedingtheit des Bewusstseins von selbst; gar nicht aber folgt daraus, dass überhaupt jedes Bewusstsein und dass insonderheit ein göttliches Bewusstsein gleicherweise durch etwas außer ihm erst hervorgerufen werden müsste. In der Annahme, dass das göttliche Bewusstsein von Ewigkeit war und also niemals einer zeitlichen Erregung erst bedurfte, liegt nicht mehr und nicht weniger Unmöglichkeit, als in der materialistischen Annahme, dass die Bewegung ewig und ursachlos sei.

H. wendet gegen die theistische Ansicht ferner ein, es könne doch ein Geist zum Selbstbewusstsein allemal nur dadurch kommen, dass er von etwas anderem, außer ihm bereits Bestehenden sich selbst unterscheide; ein Gott mit Selbstbewusstsein also sei nicht zu denken ohne eine ihm unabhängig gegenüberstehende Welt, die er doch erst hervorbringen solle. Richtig ist an diesem Einwurfe, dass ein Geist sich seiner selbst nur bewusst werden kann im Gegensatz zu einem Object, von welchem er sich unterscheidet; falsch aber ist die Behauptung, dass dieses Object außerhalb des Geistes liegen müsse. Auch der Menschengeist wird sich seiner selbst nur dadurch bewusst, dass er sich von vorgestellten Objecten unterscheidet. Objecte an sich, Dinge an sich kommen überhaupt in dem Geiste nicht vor, nur vorgestellte Objecte sind seinem Bewusstsein gegeben. Trug nun die Gottheit eine Vorstellungswelt von Ewigkeit her in ihrem Geiste — eine Annahme, die logisch durchaus zulässig erscheint —, so war eben damit auch von Ewigkeit die Bedingung ihres Selbstbewusstseins gegeben.

Kehren wir nun zu dem H.'schen Unbewussten zurück, so ist ferner nicht zu verkennen, dass dasselbe an dem bedenklichen Fehler

eines unheilbaren Dualismus leidet. Wille und Vernunft, aus denen es sich zusammensetzt, stehen in ihm ganz zusammenhanglos und fremd nebeneinander. Der Wille allein beginnt den Weltprocess; die Vernunft ist dabei so wenig betheiligt, dass sie vielmehr durch diesen dummen Streich des Willens dupirt wird. Die Entwickelungsgeschichte des Absoluten ist, wie H. sich ausdrückt, ein Kampf der Vernunft gegen den Willen, des Logischen gegen das Unlogische, und endet mit der Niederlage des letzteren. So stehen sich Wille und Vernunft als feindliche Gewalten, wie zwei feindliche Götter, einander gegenüber, und doch sollen sie Eines Wesens sein!

Und nun vollends der H.'sche Weltprocess! Nach einer Ewigkeit potenzieller Ruhe soll der absolute Wille eines schönen Tages ganz unmotivirt zum wirklichen Wollen sich aufmachen; ganz unmotivirt, sagen wir, denn der Anstoß soll ja nicht von der Vernunft ausgehen, die im Gegentheil übertölpelt wird, sondern der Wille selbst soll es sein, der sich zum Wollen bestimmt, der Wille selbst, der doch in der absoluten Leerheit und Todesruhe seines potenziellen Zustandes gar keine Veranlassung zu irgend welcher Action finden konnte. Und wenn ein so unmotivirter Übergang dem Absoluten wirklich einmal möglich war, wer bürgt dann dafür, dass dasselbe nach beendetem Weltprocess, wo es auf dem anfänglichen Zustand der Ruhe wieder angelangt ist, denselben dummen Streich nicht noch einmal macht, so dass dann die ganze Tragödie von vorne wieder anfängt!

Der Gedanke einer Erlösung der unseligen Gottheit durch den Menschen hat dichterisch etwas sehr Schönes und Großartiges, steckt aber doch voller Widersprüche. Gesetzt, es würde am Ende des Weltprocesses die menschliche Intelligenz, wie H. annimmt, wirklich eine solche Höhe der Entwickelung erreicht haben, dass sie den größeren Theil des in der gesammten Welt aufgespeicherten Geistes repräsentiren würde: wie sollte es trotzdem möglich sein, dass diese immerhin doch endliche Summe von Intelligenz und intelligentem Willen das unendliche Wollen des Absoluten überwinden und in das Nichts zurückschleudern sollte! gesteht doch H. selbst ausdrücklich zu, dass in dem Absoluten ein unendlicher Überschuss außerweltlichen Wollens und außerweltlicher Unseligkeit angenommen werden müsse. Zudem bringt jene Annahme, dass das absolute Wollen des Unbewussten durch den bewussten Oppositionswillen der Menschheit aufgehoben werden könne, eine ganz unzulässige Spaltung in den Weltgeist. Wie kann der Menschheitswille sich

gegen den unbewussten Willen des Weltgeistes kehren und ihn aufheben, da er doch nach der H.'schen Lehre mit diesem zusammenfällt, nur eine Erscheinung desselben ist!

Die ethische Forderung, welche die H.'sche Religion an den Menschen stellt, nämlich dass er aus Mitleid mit dem unseligen Allgeiste alle selbstischen Interessen hintansetzen, das Leid des Daseins geduldig auf sich nehmen und den Leidensprocess seiner Mitwelt nach Kräften befördern solle: diese Forderung stößt gewiss auf sehr erhebliche Bedenken, wenn in Erwägung gezogen wird, dass der H.'sche Weltgeist mit dem ganzen tragischen Weltprocess im Grunde doch nur das egoistische Ziel der eigenen Erlösung bezweckt und nur zu diesem selbstischen Zwecke die unglückliche Menschheit in jenen Leidensprocess hereinreißt. Eine Vorsehung, für die — wie H. sich ausdrückt — „die Millionen Menschen nur ein Mistbeet voll Culturdünger sind, die nur, um sich selbst von der Unseligkeit des Daseins zu befreien, erbarmungslos die edelsten Menschenblüten zermalmt, gleichgiltig dahinschreitet über die Verzweiflung zerrissener Liebesbande, über den Jammer zerknickter Hoffnungen, über die Angst gefolterter Gewissen, über die knirschende Wuth eines in Ketten geschlagenen Patriotismus, und die, um die tausendfach gemisshandelten und gemarterten Menschlein für ihre Zwecke leistungsfähig zu erhalten, sie mit Illusionen füttert“: eine solche Vorsehung dürfte doch sicherlich sehr wenig Anspruch darauf haben, dass ihr, wie H. meint, „alle menschlich fühlenden Herzen entgegenschlagen“. Viel natürlicher wäre es, diesen nichtswürdigen Egoisten von Weltgeist aus vollster Seele zu verfluchen, anstatt sich ihm zu opfern.

Und wenn dennoch die Menschen sich bereit finden ließen, die von H. geforderte „Mitarbeit an dem Erlösungsprocess des Absoluten“ als höchste sittliche Aufgabe auf sich zu nehmen: in welche Widersprüche und Conflicte würde dann ihr sittliches Bewusstsein getrieben werden? Zweifelsohne findet z. B. jeder Culturmensch die Pflicht der Nächstenliebe als eine gegebene Forderung in seinem sittlichen Bewusstsein vor, und H. selbst gesteht dies ausdrücklich zu. Doch aber bedingt die geforderte Rücksichtnahme auf den Zweck des H.'schen Weltprocesses in vielen Fällen eine gänzliche Hintansetzung der Nächstenliebe, so etwa wenn sie gebietet, einen rohen Menschenstamm, der sich hartnäckig jedem Culturfortschritte widersetzt, ohne weiters auszurotten, oder wenn sie uns verpflichtet, unseren Mitmenschen „recht viel Noth zu bereiten“, da ja gerade die Noth es ist, welche den Menschen zur Anspannung aller Kräfte treibt und

somit die Culturentwickelung befördert. Und wie lassen sich mit dem H.'schen Standpunkte die gleichfalls unzweifelhaft gegebenen sittlichen Forderungen der Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Wahrhaftigkeit vereinbaren, da doch von diesem Standpunkte jede Handlung sittlich gerechtfertigt erscheinen muss, wenn sie nur in den Weltprocess beschleunigend eingreift. Zwar behauptet H., in einen großen Irrthum verfalle derjenige, welcher einen sittlich wertvollen Zweck durch ungerechte Mittel fördern zu können glaube, „weil solche Mittel die Sache, in deren Dienst sie angewandt werden, in den Augen der Menschen herabsetzen und durch diese Nebenwirkung auf die Dauer mehr schädigen, als die einzelnen ungerechten Mittel dieselbe direct fördern“. Aber, entgegnen wir, wenn nun jene ungerechten Mittel mit so viel Klugheit angewandt werden, dass das Unrecht den Augen der Menscheu schlechterdings verborgen bleibt! Für diesen Fall kann doch von dem H.'schen Standpunkte consequenterweise die sittliche Statthaftigkeit eines im Dienste des Culturfortschritts verübten Unrechts unmöglich in Frage gestellt werden.

Man sieht, dass der H.'sche Standpunkt mit logischer Nothwendigkeit in das bekannte Moralprincip des Jesuitismus ausläuft, wonach der Zweck die Mittel heiligt. Eine solche Moral aber müssen wir entschieden zurückweisen, und gerade wir, als Lehrer und Erzieher der Jugend, haben dazu doppelte Veranlassung. Dass eine solche Moral wie für den Menschen überhaupt, so ganz insbesondere für das Gemüth des Kindes gefährlich und irreleitend ist, und dass auch aus anderen Gründen die H.'sche Religions- und Morallehre für die Zwecke der Erziehung und des Unterrichts untauglich ist, liegt zu sehr auf der Hand, als dass es einer weiteren Ausführung bedürfte.

Doch nun genug des Tadels. So entschieden wir die H.'sche Weltanschauung als Ganzes ablehnen mussten, so entschieden müssen wir anderseits doch auch anerkennen, dass seine Werke im einzelnen sehr viel wirklich Zutreffendes und Vortreffliches enthalten. Ganz besonders gilt dies u. E. von seinen beiden letzten größeren Werken, seiner Religionsphilosophie und seiner Ethik. Die Religionsgeschichte, die den 1. Band seiner Religionsphilosophie ausfüllt, ist, wie die Kritik ziemlich einstimmig anerkannt hat, in ihrer Art ein wahrhaft classisches Werk, wol das bedeutendste, was auf diesem Gebiete seither überhaupt erschienen ist. Desgleichen enthalten die psychologischen Untersuchungen, die er seinen religionsphilosophischen und ethischen Ausführungen zu Grunde legt, so viel des Schönen, Wahren und Interessanten, eine solche Fülle von feinen Beobachtungen und

neuen wertvollen Gesichtspunkten, dass diese Werke schon deshalb als Leistungen von hervorragender Bedeutung anerkannt und allen Gebildeten zum eingehenden Studium empfohlen werden müssen. Sehr beachtenswert und lehrreich sind auch die in seiner Ethik enthaltenen Ausführungen über brennende sociale Fragen der Gegenwart, über den Socialismus, Ehe und Familienleben, Stellung und Beruf des weiblichen Geschlechts u. dgl. Seine religiös-ethischen Anschauungen sind — trotz aller Unmöglichkeiten — immerhin von einer imponirenden Tiefe und Großartigkeit und haben in dieser Beziehung vieles mit der christlichen Religion gemein. So entschieden H. den objectiven Gehalt der christlichen Religion ablehnt und von seinem Standpunkte natürlich ablehnen muss, so berührt sich doch seine Religion nach ihrer subjectiven Seite mit dem Christenthum in vielen Punkten auf das innigste. Der tragische Ernst in der Auffassung des menschlichen Daseins als eines leidvollen und erlösungsbedürftigen, die Auffassung des religiösen Lebens als Glaube, als Hingabe an die Gottheit und deren göttliche Zwecke, die Forderung aufopfernder Selbstverleugnung im Dienste der Gottheit und der Mitwelt: alles das liegt dem Geiste der christlichen Religion sehr nahe.

Ganz besonders anregend und aufklärend — das sei zum Schlusse noch hervorgehoben — hat E. v. H. nach den verschiedensten Richtungen als hervorragender Kritiker gewirkt. Seine Kritik ist oft rücksichtslos, aber von imponirender Klarheit und Schärfe. Ganz besonders gefürchtet ist er als Kritiker im Heerlager des Materialismus, und mit Recht, denn unter den Geisteskämpfern, welche den Materialismus — der noch vor wenigen Jahrzehnten sich so breit machte — geistig überwunden, die innere Unmöglichkeit der materialistischen Philosophie überzeugend nachgewiesen haben, nimmt E. v. H. eine der allerersten Stellen ein.

Pädagogische Dogmen.

*Von Director **A. Goerth**-Insterburg.*

Dogmen sind nicht bloße Lehrsätze oder Lehrmeinungen. Der Begriff „Dogma“ bedeutet mehr als die Übersetzung sagt. Dogmen sind Lehrmeinungen, die sich im Laufe der Zeit und unter der Macht der Verhältnisse zu festen Glaubenssätzen, zu Satzungen ausgebildet haben. Wissenschaftliche Lehrsätze oder Lehrmeinungen können in leidenschaftloser Ruhe ausgesprochen und in derselben Weise aufgenommen und als gewinnbringende Erkenntnisse, als objective Wahrheiten weiter verbreitet werden. Sie bilden sich zu Dogmen aus, sobald sie größere Kreise im Volke oder unter den Standesgenossen mit lebhaften Gefühlen von Zuneigung oder Abneigung erfüllen und allmählich leidenschaftliche Parteikämpfe herbeiführen. Die Leidenschaft, unterstützt und genährt durch verschiedenartige, oft sogar unlautere Gefühle und Strebungen, erzeugt dann den blinden Glauben an die Wahrheit der von der Genossenschaft anerkannten Meinungen und zugleich den Hass gegen jeden, der daran zu zweifeln oder zu rütteln wagt. Diese Leidenschaft verleitet die fähigeren Anhänger zu stets erneuten Versuchen, die Ansichten durch Gründe aller Art, selbst durch Sophismen und Scheingründe zu stützen; sie macht den Unfähigen das Dogma für solche Kämpfe zum „Losungswort und Feldgeschrei“.

Solche Dogmen werden sehr gefährlich, sobald sie sich mit höheren Ideen verbinden; d. h. mit Meinungen, die unter der Macht des kategorischen Imperativs der Pflicht von uns ein bestimmtes Handeln verlangen, um damit dem großen Ziele der sittlichen, religiösen und ästhetischen Vollkommenheit immer näher zu kommen.*)

---

*) Siehe A. Goerth: Die „Lehrkunst“, Aufsatz: „Über Ideen“. Leipzig bei Jul. Klinkhardt. (2. Auflage S. 177.)

Durch religiöse Dogmen sind die entsetzlichen Religionskriege entstanden, in denen die Menschen einander „zur Ehre Gottes" („in majorem Dei gloriam") zerfleischten und „Andersgläubige" zu Hunderttausenden erbarmungslos hinwürgten oder auf Scheiterhaufen verbrannten. Unter ihrem Einflusse werden bis zur Stunde alle freisinnigen und freimüthigen Männer mit Gift und Galle verfolgt, verketzert, aus der Gemeinschaft der Gläubigen oder „Gutgesinnten" gestoßen, nicht selten durch heimliche, nichtswürdige Schliche und Ränke um Ehre und guten Ruf, um Hab und Gut gebracht. Rücksichtslose Herrschsucht und bestialische Verfolgungssucht, thörichter Hochmuth und schmutzige Selbstsucht, alle diese greulichen, zum Theil ganz entsetzlichen Eigenschaften verbergen sich hinter jenen höheren Ideen der frommen Pflicht und können um so frecher hausen, je mehr kindlich naive, edle und wahrhaft fromme Gemüther diese Pflicht als heilig verehren.

Auf dem Gebiete der Pädagogik — der Erziehung und des Unterrichts — sollte man Dogmen nicht erwarten; denn da ist doch Raum genug für ein leidenschaftloses wissenschaftliches Forschen. Aber die Pädagogik ist nicht allein eine Wissenschaft, — Erziehungs- und Unterrichtslehre, — sondern zugleich eine praktische Kunst. Als Erziehungskunst hat sie das hohe Ziel im Auge, die Kinder von der Geburt an so zu leiten, dass sie später als Erwachsene mit festem Willen nach den besten Ideen handeln und im Kampfe mit ihren widerstrebenden Neigungen um der Pflicht willen sich selbst zu beherrschen und Opfer zu bringen vermögen. Als Unterrichtskunst strebt sie zwar in erster Linie darnach, das Unterrichten in den einzelnen Gebieten, welche zu einer gesicherten viel umfassenden fruchtbaren Bildung führen, zu einer echten praktischen Kunst zu gestalten. Aber auch nach dieser Seite hin kommen nicht ausschließlich praktische Ideen in Betracht; denn sie muss sich bei der Auswahl des Stoffes und der Lehrmittel zum Theil nach den höheren Ideen richten, die von der Erziehungslehre für die Erziehungs- und die Unterrichtskunst zugleich aufgestellt und vorgeschrieben werden.

So stehen beide, der theoretisch forschende Pädagoge und der praktisch thätige Lehrer und Erzieher, unter dem Einfluss, ja unter der Herrschaft jener großen, bewegenden geistigen Mächte des Lebens, der höheren, specifisch menschlichen Ideen. Ihr Beruf ist ein idealer; diese Wahrheit sollte sammt ihrer hohen Bedeutung und der damit verbundenen schweren Verpflichtung von jedem Lehrer und Erzieher recht erkannt und gewürdigt werden.

Es ist klar, dass unter diesen Verhältnissen die Pädagogik an allen großen Kämpfen um höhere Ideen hat Antheil nehmen und der Herrschaft der mächtigsten unter diesen Ideen sich hat fügen müssen; denn sie bestimmen ja das Ziel, das die Menschen erstreben, nach dem sie ihr Leben und ihr Handeln einrichten sollen. Wenn Tausende und Hunderttausende von bestimmten höheren Ideen beherrscht werden; wenn diese Herrschaft sich auf die überwiegende Mehrzahl der Einzelwesen unter allen Culturvölkern erstreckt: so werden alle die Hunderttausende von Eltern verlangen, dass man ihre Kinder nach diesen Ideen erziehe und unterrichte, und die Pädagogik hat dann die Pflicht, diesem allgemeinen, volksthümlichen Verlangen nachzugeben. Wenngleich dem pädagogischen Denker unter allen Umständen das Recht der freien Forschung und auch der Opposition gegen solche Zeitströmungen gewahrt bleiben soll: der praktische Lehrer und Erzieher hat die Pflicht, mit diesen gegebenen Größen zu rechnen, den Ansichten der Eltern über den Wert der höchsten Bestrebungen Rechnung zu tragen.

Während des Mittelalters und der Reformationszeit wurde die Menschheit am mächtigsten durch religiöse Ideen bewegt. Die Religion umfasste damals das gesammte ideale Streben aller Menschen, aller Stände, aller Bildungsclassen unter allen Culturvölkern. Nach dem Erwachen der „classischen Studien" begann die Welt sich für Ideen höherer Sittlichkeit und Schönheit zu erwärmen; aber immerhin galten dabei die religiösen Ideen als die höchsten. Erst als das vorige Jahrhundert, das der „Aufklärung", die gebildetere Menschheit mächtig erregte, begann man diese Ansicht lebhaft zu bekämpfen, fing man an, den sittlichen und den Schönheitsideen den Vorrang einzuräumen und ging sogar so weit, religiöse Ideen zu hassen und zu verachten, für fein gebildete Denker als entbehrlich zu betrachten. Aus den Kämpfen der späteren Zeit hat sich in den höher gebildeten Menschen die Ansicht entwickelt, dass die Ideen auf den Gebieten der Religion und der Sittlichkeit für die Menschen gleichen Wert besitzen; aber unter allen wenig Gebildeten, im „Volke", d. h. unter 80 Procent der Gesammtbevölkerung eines Reiches, einer Nation, erschöpft sich das ideale Denken und Streben noch bis zur Stunde allein auf dem Gebiete des religiösen Lebens.

Wie leicht erklärlich, standen infolge dieser Ansichten über den Wert der religiösen Ideen während des Mittelalters und während der Reformationszeit sämmtliche Schulen, ja auch die Universitäten unter der Herrschaft der jene Ideen leitenden Kirche; und unter den

Wissenschaften nahm demgemäß die Theologie den ersten Rang ein und betrachtete die wissenschaftlichen Forschungen auf fast allen anderen Gebieten als „Mittel für ihre höheren Zwecke“. Die Schule, auch die höhere, welche für Universitätsstudien vorbereitete, war ganz von der herrschenden Geistlichkeit abhängig, galt als „die Magd der Kirche“. Auf den Universitäten waren sämmtliche Forschungen im Gebiete der alten Sprachen, Literaturen, die Forschungen der Cultur- und Weltgeschichte und der Philosophie nur „Hilfswissenschaften der Theologie“.

Mit der steigenden Aufklärung konnte der Kampf gegen diese Herrschaft der Theologie nicht ausbleiben. Auf den Universitäten erhoben hervorragend begabte Männer ihre Forschungen zum Range selbständiger, von der Theologie unabhängiger Wissenschaften. Ein Samuel Pufendorf, ein Christian Thomasius, ein Leibniz und später Christian Wolff befreiten die Rechtswissenschaft und die Philosophie gegen Ende des 17. Jahrhunderts von den Banden der Offenbarungstheologie und lehrten mit Entschiedenheit, „dass die sittliche Natur des Menschen als ausschließliche Rechtsquelle zu betrachten sei und die natürliche Vernunft zur Erkenntnis vollkommen ausreiche“*); dass in der Philosophie „der Maßstab der geoffenbarten Theologie nicht angewandt werden dürfe; dass man bei solchen Forschungen auf Rechtgläubigkeit oder Irrgläubigkeit nicht Rücksicht zu nehmen brauche“. Ein Joh. Math. Gessner (v. 1691—1761), ein August Ernesti (1717—1781), ein Chr. G. Heyne (1729—1812) und vor allen Friedrich August Wolf (1759—1824), die Führer auf dem Gebiete der „classischen Studien“, d. h. des Studiums der griechischen und lateinischen Sprachen, Literaturen und Kunstwerke, machten die Philologie zu einer besonderen und selbständigen Wissenschaft. Fr. Aug. Wolf gab ihr den Namen „Alterthumswissenschaft“ und verlieh ihr die dominirende Stellung, welche früher die Theologie eingenommen hatte. Da der Schulunterricht während der Reformationszeit sich fast ausschließlich auf den Unterricht in der lateinischen und griechischen Sprache beschränkte, so mussten die Bestrebungen dieser großen Philologen auf die Einrichtung der höheren Schulen und den Unterricht der praktischen Pädagogen, der Lehrer, den größten Einfluss ausüben.

---

*) Die Theologie lehrte, „dass das Recht den verderbten Zustand der Menschen nach dem Sündenfall wieder auf den Zustand der Unschuld vor dem Sündenfall zurückzuführen habe. Die Quelle und Richtschnur der höchsten Rechtsgrundsätze seien die geoffenbarten zehn Gebote.“

Den Bestrebungen aller jener großen Männer lagen hochsittliche Ideen von Freiheit zugrunde, Ideen, welche die Befreiung der Menschen von der Tyrannei der Kirche und der Geistlichen, vom Joche des Offenbarungsglaubens und des Aberglaubens und von dem unerträglichen Zwang veralteter Einrichtungen und Vorurtheile erstrebten, und dies Streben zum heiligen sittlichen Pflichtgebote erhoben. Leider vermochte die Schule auf diesem so großartig vorgezeichneten Wege nicht zu wandeln; vermochte nicht, die Erwartungen und Forderungen, welche dieser gewaltige Fortschritt und der damit verbundene Kampf erforderten, auch nur annähernd zu erfüllen. Freilich haben die äußeren Verhältnisse, unter denen sie seufzte, die Abhängigkeit von der Kirche und der blindgläubigen Menge, und von der Engherzigkeit der städtischen und staatlichen Behörden, wesentlich dazu beigetragen, einen energischen, fruchtbaren Aufschwung zu hemmen; aber in erster Linie lag die Schuld an den Lehrern selbst und muss bis zur Stunde ihnen zugeschrieben werden. Die großartigen Gedanken, Pläne und Ideen der genialen Universitätslehrer wurden durch ihre weniger bedeutenden und zum Theil unbedeutenden Jünger verwässert und verzerrt; der große Aufschwung wurde durch die Schulfüchse von Gymnasial-Philologen gehemmt und durch thörichte Ideen und damit verbundene thörichte Einrichtungen aller Art in den traurigsten Unsegen verkehrt.

Es ist den großen Philologen gar nicht in den Sinn gekommen, bei ihren Forschungen, Lehren und Kämpfen an die Schule und die Pädagogik zu denken. Ihr Geist nahm einen viel höheren Flug. Sie wollten die Philologie, ihre Wissenschaft, fördern und verlangten darum nur Jünger, die ihre Ideen weiter trügen, in ihrem Geiste an den Universitäten wirkten. Der herrschenden Theologie und der Kirche gegenüber wollten sie einen neuen, nach ihrer Ansicht den einzig richtigen Weg zeigen, auf dem man zu rechter Selbsterkenntnis, zu rechter Bildung, zu echter schöner Menschlichkeit und Menschenwürde (Humanität) gelangen könne. Fr. Aug. Wolf verlangt das Studium der Alten nur für Studirende; wer nicht studiren will, soll die alten Sprachen gar nicht erlernen. Er verlangt dies Studium nur für Philologen, Lehrer und Theologen. Die Schulen „sollen nur das lesen lassen, was die Schüler verstehen“; man solle „den Knaben gute Übersetzungen in die Hände geben“. Sie sollen sich einen „tüchtigen Wortschatz und eine gute Übung im Lesen der fremden Schriftsteller verschaffen; auf besondere Kenntnis

der Grammatik komme es nicht an". Jeder „müsse sich seine Grammatik selber machen"; es „gebe in Europa kaum drei Leute, die gut Latein zu schreiben wüssten". Das ganze Examinationswesen war ihm ein Greuel. Ähnlich spricht Joh. Math. Gessner. Er verlangt, man solle den Schülern „nur die nothwendigsten grammatischen und lexikalischen Kenntnisse beibringen und dann sofort zur Lectüre schreiten." „Es komme nur aufs Verstehen der fremden Schriftsteller an; das Schreiben des Griechischen und des Lateinischen zu erlernen sei thöricht"; die alte Zeit habe Grammatik und Lectüre getrieben, um Fertigkeit zur Nachahmung der Alten zu verleihen; das sei fruchtloses, thörichtes Beginnen gewesen. Die neuere verlange die Lectüre, das Eindringen in den Geist der alten Schriftsteller um der rechten höheren Bildung willen." Ähnlich spricht und lehrt Chr. G. Heyne. Er will den Sinn für die Herrlichkeit der alten Dichtungen erwecken; für ihn ist „der Kern aller wissenschaftlichen Alterthumsbetrachtung das künstlerisch Ästhetische". Über den todten Buchstaben hinaus „will er in den Geist und die Eigenthümlichkeiten der alten Dichter dringen, das Dichterische mit dichterischem Auge schauen". Alle diese großen Philologen hatten gemeinsam als höchstes Ziel ihres Strebens die Ausbildung der Menschen zur Humanität, zur edelsten, reinen Menschenwürde im Auge und glaubten die Vorbilder für ein Handeln, das zu diesem Ziele führe, im Gegensatze zu den Lehren der orthodoxen Geistlichen und Frömmler, bei den alten Griechen und den griechisch gebildeten Römern zu finden. „Die unvergängliche Bedeutung alter Art und Kunst für das Festhalten und Erreichen der höchsten Menschheitsziele", sagt Hermann Hettner (s. dessen Literaturgeschichte, Theil III 3. S. 341), „das ist der seelenvolle Lebenshauch und der leuchtende Grundgedanke jener classischen Darstellung der Alterthumswissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert", welche recht eigentlich als das wissenschaftliche Glaubensbekenntnis Wolfs zu betrachten ist. Daher die hohe innige Freundschaft, welche diesen genialen Gelehrten mit Goethe verband und die hohe Achtung und Verehrung, welche er unserem Schiller widmete.

Es gewährt eine wahrhafte Freude, kennen zu lernen, wie die Ideen dieser bahnbrechenden Geister im vorigen Jahrhundert die ganze gebildete Welt erregen; wie die großen Dichter unseres Volkes sie mit Begeisterung auffassen und in ihren Meisterwerken zur Darstellung bringen. Es ist im Gegensatz zu dieser Wirkung geradezu trostlos, durch ein eingehendes Studium der Geschichte der Pädagogik und der verschiedenartigen Bestrebungen der praktischen Pädagogen um

die rechte Einrichtung der höheren Schulen in das auf diesem Gebiete herrschende Getriebe von Hochmuth, Arroganz, Herrschsucht, Thorheit und Verfolgungssucht näher eingeweiht zu werden. Auf diesem Gebiete sind jene unheilvollen pädagogischen Dogmen entstanden, an denen unser gesammtes höheres Unterrichtswesen bis zur Stunde krankt; durch diese untergeordneten Geister und ihre Fehler und Schwächen ist der Glaube an diese pädagogischen Dogmen so verschärft worden, dass er inbezug auf Stärke und Wirkung dem religiösen Dogmenglauben fast die Wage hält. Wir möchten beinahe glauben, dass die Schultyrannen und Schulmonarchen die Vernichtung ihrer Gegner durch Kerker, Bann und Inquisition durchgesetzt haben würden, wenn die sittlichen Ideen, welche das Erziehungs- und Unterrichtswesen tragen, beim Volke denselben Wert wie die religiösen hätten. An ingrimmigem Hass, an Verketzerung und Verfolgung aller Andersgläubigen hat es bis zur Stunde wahrlich nicht gefehlt, und nur noch kürzlich hat die große Versammlung der Stockphilologen sich jeder Reform der Gymnasien mit dem bekannten Spruche widersetzt: „Sint ut sunt, aut non sint!"

Das Hauptdogma der extremen Gymnasial-Pädagogen lautet: Die allein seligmachende, wahre, für **alle Studien** gründlich vorbereitende Bildung ist die „classische", d. h. diejenige, welche in den Gymnasien durch den Unterricht in den alten Sprachen und deren Literaturen vermittelt wird. An dieses Dogma schließt sich das zweite von der sog. „formalen Bildung" an. Das Studium der alten Sprachen und Literaturen mache die Zöglinge „human", gebe die Richtung auf „ideales Streben" (humaniora!), und dieser Unterricht mache außerdem den Geist gewandt und geschickt für alle irgend denkbaren Gebiete: darin bestehe das Wesen der durch den Unterricht in jenen Sprachen verliehenen „formalen Geistesbildung". Ein Schüler des Gymnasiums sei daher zunächst befähigt, mit Leichtigkeit und Erfolg auf den Universitäten sich sämmtlichen gelehrten Studien zu widmen; er sei außerdem aber auch, Dank dieser formalen Bildung! und seiner idealen Strebensrichtung! vorzüglich geeignet, sich auf anderen Gebieten zu ergehen. Er könne mit Leichtigkeit ein guter Baumeister, Ingenieur, Forstmann, Steuerbeamter, Diplomat, ja ein trefflicher Kaufmann und Gewerbetreibender werden.

Um diese Dogmen zu stützen, sind alle nur denkbaren Klügeleien vorgebracht worden. „Der Vortheil der formalen Bildung und der

idealen Strebensrichtung soll bleiben, selbst wenn man Latein und Griechisch ganz vergäße!"*) „Gerade die Fremdheit der beiden todten Sprachen soll die meiste bildende Kraft für den Geist besitzen!" „Die grammatischen Übungen seien die beste Vorschule für ein logisches Denken." „Die Literaturen der neueren Sprachen gewähren Genuss, aber nicht Arbeit!"

Alle diese Scheingründe und Sophismen sind ja längst gründlich widerlegt und in ihrer Unhaltbarkeit blosgestellt worden. Wir wollen hier nicht wiederholen, was bereits vielfach scharfsinnig und klar erörtert worden ist. Es darf sich auch niemand der Täuschung hingeben, dass eine neue Beleuchtung solcher Thorheiten irgend einen Dogmengläubigen bewegen werde, dieselben abzustellen. Solch eine Wirkung vermag bei so tief eingewurzelten Vorurtheilen und bei so ingrimmiger Vertheidigung durch die in diesen Vorurtheilen befangenen Anhänger „nur das rollende Rad der Zeit" hervorzubringen. Wenn wir ein Jahrhundert hindurch dagegen gesprochen und gekämpft haben werden, wird man im nächsten Jahrhundert vielleicht dazu kommen, die vernünftige Überlegung zur Geltung zu bringen.

Aber es ist sehr interessant und lehrreich, die „Genesis" dieser Dogmen, die Geschichte ihrer Entstehung zu studiren und die Gründe kennen zu lernen, durch welche die Hauptkämpfer auf diesen Gebieten bewogen worden sind, sie aufzustellen und zu vertheidigen. Wie bei der religiösen Dogmengeschichte wird man sich hier auch klar zu machen haben, durch welche Mittel es den Anhängern und Hauptkämpfern bis zur Stunde gelungen ist, „die Vernunft gefangen zu nehmen in den Glauben".

Wir haben von Lessing eine herrlich, scharf und eindringlich schildernde und belehrende Fabel vom „Löwen und vom Hasen". „Wie kommt's", fragt der Hase, „dass Euch Löwen ein elender krähender Hahn verjagen kann?" „Wir Großen", antwortet der königliche Löwe, „haben nicht selten eine kleine Schwachheit an uns." „Aha!" meint darauf der Hase, „nun begreife ich auch, warum wir Hasen uns so entsetzlich vor den Hunden fürchten!" Der geniale Gelehrte und Sprachforscher Friedr. Aug. Wolf, auf dem sich das ganze Heer der orthodoxen Vertheidiger unserer Gymnasialbildung noch heutzutage zu berufen pflegt, hegte gegen die damals in den Schulen geübte Päda-

*) Dieser Grund ist sehr klug erfunden; denn es ist eine Thatsache, dass die Übungen in beiden Sprachen bis auf eine mäßige Gewandtheit im Übersetzen leichter Sätze fast von allen Akademikern, mit Ausnahme der Philologen, gründlich vergessen werden.

gogik eine gründliche Verachtung. Die ganze damalige Schulfuchserei ging ihn nichts an: er hatte nur seine Wissenschaft im Auge, nicht die praktische Erziehung und Vorbildung zu gelehrten Studien. Zugleich besaß er die Schwäche, philosophische Forschungen für wertlos zu halten; er hasste die hohlen Begriffe und phantastischen Speculationen der damaligen Metaphysiker und hat die berühmten Forschungen seines Zeitgenossen, des großen Kant, nie recht gewürdigt. Er theilte diese Schwäche mit seinem Freunde, dem großen Goethe.

Nun sprechen seit der Zeit die Verwandten des armseligen Lampe unter den Gymnasial-Philologen: „Aha! jetzt wissen wir auch, warum wir uns so entsetzlich vor Pädagogik und Philosophie fürchten! Wer wird sich mit Pädagogik beschäftigen! Lächerlich! Der große Wolf hasste solche Studien so wie wir. Damit mögen sich Elementarlehrer befassen; wir mögen und wollen zu dieser niederen Beschäftigung nicht hinabsteigen. („Ad haec inferiora descendere nec possum nec volo!“) Uns genügt die alte seit 300 Jahren bewährte Methode des Unterrichtes in den classischen Sprachen. Wir sind dazu da, im Sinne und Geiste des großen Wolf die „Alterthumswissenschaft“ zu fördern, und darum wollen wir in den oberen Classen des Gymnasiums dociren; wollen unsere Weisheit auskramen und den Schülern es überlassen, diese Wege auch zu wandeln oder sie zu verwerfen. Unser Ziel ist das des großen Meisters Wolf; wer nicht geneigt ist, im Gymnasium so zu arbeiten und zu streben, dass er später im Stande sein kann, dasselbe Ziel erstreben zu helfen, gehört nicht in unsere Anstalt und möge sich mit anderen Dingen beschäftigen.“

Von dieser armseligen Zunft „Lampe“ sind die Männer zu unterscheiden, welche als hervorragende und würdige Schüler der großen Meister Gessner, Ernesti, Heyne und Wolf als Gymnasial-Directoren und -Lehrer gewirkt haben und noch wirken. Unter den Verstorbenen gehören dazu Friedrich Gedike, A. F. Bernhardi, J. H. L. Meierotto, Gymnasial-Directoren in Berlin, und Gotthold, Director des „Collegium Friedericianum“ (Gymnasium) in Königsberg i. Pr. Alle diese bedeutenden Männer sind für das große Ziel der Ausbildung zu freier, schöner Menschlichkeit und echter Menschenwürde (Humanität) durch das Studium der Sprache und des Lebens der beiden alten Völker, namentlich der alten Griechen, so wie ihre großen Lehrer, die großen Dichter des vorigen Jahrhunderts und alle bedeutenden Männer, wie ein Wilhelm v. Humboldt, wahrhaft begeistert gewesen und haben ihrer tiefen und nachhaltigen, ihr ganzes Sinnen und Denken durchdringenden Begeisterung durch ein

unablässiges Arbeiten auf dem Gebiete der praktischen Pädagogik Ausdruck gegeben. Alle diese ausgezeichneten Männer fühlten heraus, dass nur auf diesem Wege der verdummenden, geisttödtenden, sclavischen und knechtenden Lehre der Kirche und der sie stützenden Theologie des Mittelalters die Wage gehalten, dass nur durch solche Studien die Menschheit von diesen entsetzlichen alten Banden wirksam erlöst werden könne. Von der wahren Begeisterung dieser Männer für ihr Werk zeugen alle ihre Schriften. Übereinstimmend heißt es überall: „Die Frucht der classischen Studien ist: allseitige Entwickelung aller Seelenkräfte, der intellectuellen, wie der moralischen und ästhetischen durch Übungen aller Art von den elementarsten bis zu den höchsten und schwierigsten." „Die grichische Welt ist die Urform und gleichsam das Naturgesetz der menschlichen Bildung. Jeder griechisch Gebildete trägt darum das Gepräge der höchsten, reinsten Vollendung in sich. Die griechische Bildung gibt uns in den einfachsten, reinsten Formen den Canon des Schönen, Wahren und Guten." Diese Frucht könne jedoch nur durch redliche Arbeit erworben werden. „Nur Beschäftigung mit den Stoffen und Formen der Alten nimmt unsere Seele in ihren Geist und bereitet sie zu höherer Weihe, nicht eine schon fertige, wenngleich noch so treue Darstellung fremder Hände." Die Stichwörter lauten bei allen übereinstimmend: „Bilde dich griechisch!" In Griechenland war: plastische Ruhe, schöne Einfalt, harmonische Bildung, idealische Vollendung.

Aber sie gingen alle in ihrem Feuereifer zu weit und stellten dabei sowol an die Schüler, als auch an die ihnen unterstellten Lehrer zu hohe Anforderungen. Ihnen war es durch eisernen Fleiß und seltene Hingabe an die Sache wirklich gelungen, die Formen der beiden Sprachen so zu beherrschen, dass sie schon früh in noch jugendlichem Alter — die bedeutendsten dieser Directoren wurden im Alter von 22—25 Jahren angestellt — in den Geist der alten Dichter und Schriftsteller einzudringen vermochten. Sie fanden unter ihren Schülern ähnlich begabte Geister nur in sehr geringer, verschwindend kleiner Zahl und dabei sehr selten Lehrer, die in ihrem Geiste lehren konnten und die dazu nöthigen Kenntnisse besaßen. Die Folgen solcher Verhältnisse konnten nicht ausbleiben. Es bildete sich unter Lehrern und Schülern ein Maulheldenthum aus, das den Mangel an wirklichem Wissen und Können durch ein beständiges Nachplappern eingelernter Phrasen über die Herrlichkeit der „classischen Studien" und der „classischen Bildung" zu verdecken und die große Menge durch Scheinwesen zu blenden

suchte. Da unwahre und unhaltbare Zustände nur durch List oder Gewalt gehalten werden können, so gesellte sich zu diesem phrasenhaften Maulheldenthum naturgemäß geistiger Hochmuth und verächtliche Behandlung oder Verleumdung aller Gegner, namentlich aller der klaren Geister, die im Stande waren, die Schwächen und Schäden des Systems aufzudecken und den erschlichenen Nimbus zu zerstören. Da die Ehrfurcht vor der Hoheit und Würde, die uns klassische Studien und somit die auf ihnen beruhende Gymnasialbildung verleihen, in dem Volke gar bald Wurzel fasste, so wurde Hauptgewicht darauf gelegt, sie unter allen „nicht studirten Leuten" sorgsam zu pflegen und zu erhalten. Gestützt auf solch ein Ansehen, auf solch einen aus alten Zeiten stammenden Ruhm konnte man den Angriffen der geringen Zahl ernster, gediegener Denker ruhig entgegensehen, ohne sich in seinem unwahren und thörichten Treiben irgendwie stören oder zu unliebsamen Neuerungen zwingen zu lassen.

Zu allen Zeiten haben geniale Männer auf einsamer Höhe gestanden, ohne eine genügende Anzahl gediegener Jünger zu finden, die ihre Bestrebungen in ihrem Sinn und Geiste fördern konnten. Die genialen Führer auf dem Gebiete der Alterthumswissenschaft haben dies Schicksal getheilt. „Wo die Könige bauen", sagt Schiller, „haben die Kärrner zu thun." Aus der Alterthumswissenschaft ist im Laufe der Zeit eine „Kärrnerarbeit" geworden und zahlreiche „Kärrner" unter den Philologen sitzen in den Gymnasien und höheren Schulen und suchen dort ihr mühseliges Handwerk durch langweiliges geistloses Dociren der Jugend zugänglich zu machen. Darüber klagte schon 1738 der berühmte Ernesti. Er und Gessner haben den Ausdruck „stupor paedagogicus", „Schuldummheit oder Dummschulung" erfunden.*) Der „stupor paedagogicus", sagt Ernesti, „entsteht aus der Lectüre der Alten nothwendig, wenn dieselbe ausschließlich auf den Stil gerichtet ist. Man sieht dann nichts davon, was gesagt wird, wie es gesagt wird, mit welcher Kunst und Grazie es gesagt wird, sondern nur formulae laudandi, rogandi, monendi, die zu künftigem Gebrauche eingeheimst werden. So sind die Schüler nicht im Stande, von einer übersetzten Schrift Inhalt und Ausführung anzugeben, kennen daraus nur Phrasen und Formeln. Und so gehen die Jungen dümmer aus der Schule, als sie hineingekommen sind." „Die Lehrer", sagt er ferner, „haben selbst von den Alten zu wenig gelesen; sie besitzen weniger Kenntnisse der Alten, als über die

*) Siehe Dr. Fr. Paulsen: „Geschichte des gelehrten Unterrichts."

Alten. Ihr Verlangen und Stolz ist, eine gelehrte Abhandlung aus allerlei Thesauren, Wörterbüchern, indices herauszuquälen. Hierzu leiten sie auch die Knaben an. Es ist kein Wunder, dass die jungen Leute dabei zugrunde gehen; denn natürlich brüsten sie sich mit dieser Gelehrsamkeit, führen Namen von Gelehrten im Munde und erregen dadurch das Staunen von Unkundigen.“ Dieser Missbrauch und die Bemühungen, Phraseologie zu treiben, d. h. Redewendungen und Floskeln zu erwerben, führe unaufhaltsam zu jenem stupor paedagogicus.

Wer diese anno 1738 von dem berühmten Ernesti gesprochenen und geschriebenen Worte liest, möchte fast glauben, dass die Welt seit der Zeit nicht einen Schritt vorwärts gekommen sei, denn alle diese Vorwürfe gelten für viele Gymnasien noch heutzutage in vollem Maße. Noch heute herrscht dort beim Unterrichte der entsetzliche stupor paedagogicus; noch heute sind bei vielen Lehrern alle damals gerügten Fehler und Mängel zu finden. Es kann nicht anders sein; die Verhältnisse bringen es mit sich: solange und so weit die oben angeführten Dogmen herrschen, müssen die bezeichneten Folgen die gleichen sein. Denn wie soll sich unter diesen Umständen der Unterricht gestalten? Er muss die Knaben langweilen, muss ihnen entsetzliche, für einzelne unerträgliche Qualen bereiten. Zugleich wird man für alle Zeit zu den gleichen Mitteln der Selbsterhaltung greifen: man wird die unkritische Menge durch gelehrten Schein und hochtrabende Phrasen zu blenden suchen, den Zöglingen von früh auf beibringen, dass ihre Schule vor allen anderen ausgezeichnet sei und die höchste Bildung verleihe, dass jeder, der ein Gymnasium absolvirt habe, zu der Elite der Menschheit gehöre.*) Man wird ferner als Gegengift gegen die tödtliche Langweile des Unterrichts den Ehrgeiz erregen und künstlich aufstacheln.

Man sieht, dass solche Verhältnisse nur durch eine radicale Reform zu heilen sind. Dazu gehört vor allem, dass man den oben dargelegten Dogmenglauben aufgebe und den Unterricht in den alten, sowie in den neueren Sprachen aus ganz anderen als den bisher giltigen Gesichtspunkten betreibe. Zu dieser radicalen Umgestaltung

*) Diese Erziehung zu thörichter Eitelkeit und geistigem Hochmuth gelingt in den Gymnasien leider nur zu gut. Die Schüler eines Realgymnasiums werden von den Gymnasiasten „Realochsen“ geschimpft und verächtlich behandelt. Die thörichte Eitelkeit derjenigen, welche nicht studiren und sich später im Leben mit untergeordneten Stellungen begnügen, als Subalternbeamte leben müssen, ist sehr lächerlich, oft aber auch sehr traurig.

ist noch sehr wenig Aussicht vorhanden; denn die große Philologenversammlung hat noch im Jahre 1882 einmüthig die lächerliche Phrase „vom ewigen und unvergänglichen Werte des Lateinschreibens“ betont, und es bedurfte in Preußen erst eines königlichen Machtspruches, um diese ganz unnütze und Zeit raubende Quälerei mit Beseitigung des lateinischen Aufsatzes aus den Gymnasien zu verbannen.

Belehrungen sind zur Abstellung solcher Thorheiten und eines solchen tief eingewurzelten Dogmenglaubens ganz machtlos und stets „verlorene Liebesmüh.“ Wie eindringlich hat dagegen schon Herder gesprochen! „Diese Lateindressur“, sagt der geniale Mann, „verdirbt auf ewig, macht sachenlose Pedanten, gekräuselte Periodisten, elende Schulrhetoren, alberne Briefsteller. Deutscher Geist und deutsche Sprache ist durch lateinischen Geist und lateinische Sprache unterdrückt worden. Das Talent wird begraben, das Genie verliert seine Kraft.“ So wie er haben berühmte Nachfolger, z. B. Herbart und Schleiermacher, ihre Stimmen erhoben. Ihre Hauptansicht war: „Die Erlernung fremder Sprachen wird nur durch die Nothwendigkeit, sie zu verstehen, gerechtfertigt.“ Schleiermacher lehrt noch besonders: „Man darf der Bildung keinen Stoff zugrunde legen, der nachher im Leben ganz und gar verschwindet; nichts ‚in spem futurae oblivionis‘ lehren.“

Alle diese Aussprüche sind objective Wahrheiten; aber sie alle haben das alte Elend nicht beseitigen können, und darum darf niemand sich der Hoffnung hingeben, durch seine Worte, seien sie noch so scharf, wahr und eindringlich, zur Abstellung so tief eingewurzelter Schäden viel beizutragen. Er möge seine Bemühungen nicht einstellen, aber sich stets damit begnügen, hie und da Leute, die nicht in jenem Dogmenglauben aufgewachsen und darin befangen sind, zu seinen Ansichten zu bekehren.

Diejenigen Gymnasial-Philologen, welche in dem bezeichneten Wahne verhärtet sind, kranken gemeinsam an einer Schwäche, die jede Einsicht in die Haltlosigkeit ihrer Dogmen vereitelt: sie verachten das Studium der Philosophie und namentlich der die rechte Pädagogik stützenden Psychologie. Diese Verachtung richtet sich namentlich gegen die neuere auf Naturwissenschaft gegründete physiologische Psychologie; denn mit Naturwissenschaften wollen die Herren erst recht nichts zu thun haben. Sie gestehen ihr mangelhaftes Wissen in Naturgeschichte, Physik und Chemie ganz offen lächelnd ein; denn nach ihrer Ansicht sind solche Studien ganz untergeordneter Art, gehören

nicht zu ihrer „idealen classischen Bildung“, und dürfen darum mit Recht ganz vernachlässigt werden.

Aus dieser Schwäche stammt namentlich das zähe Festhalten an dem Dogma von der formalen Schulung und Bildung des Verstandes durch den Unterricht in den alten Sprachen. Die Gymnasial-Philologen fassen die Begriffe „Verstand“ und „Gedächtnis“ noch so auf, wie sie von alter Zeit her gebraucht wurden. Verstand und Gedächtnis sollen Seelenkräfte sein, die an und für sich so geübt und gebildet werden können, dass sie bei rechter Stärke der Ausbildung sich auf allen nur möglichen Gebieten bewähren! Infolge dieser thörichten Auffassung behauptet man, dass Verstand und Gedächtnis durch einige Disciplinen ganz besonders gut, durch andere nur in ganz geringem Maße geübt werden können. Rechnen und Mathematik, heißt es, übe vortrefflich den Verstand, Naturgeschichte sehr wenig; die beste, ja eine ganz außerordentliche Schulung des Verstandes und des Gedächtnisses zugleich verleihe der Unterricht in den alten Sprachen.

Es ist hier nicht der Ort, diesen Irrthum näher zu besprechen. Wer darüber zur rechten Erkenntnis kommen will, studire namentlich die Werke von Friedr. Ed. Beneke (1798—1854) und von dem noch lebenden berühmten Forscher Wilhelm Wundt.*) Aber wenigstens wollen wir hier ganz kurz die gesicherten Resultate psychologischer Forschung hinstellen, um die Haltlosigkeit und Thorheit jenes Dogmas von der „formalen Bildung durch den Unterricht in alten Sprachen“ zu zeigen.

Das Gedächtnis ist „die allgemeine Beharrungskraft der seelischen Entwickelungen“; es kann nur durch Wiederholung der einzelnen Anschauungen zum besseren Festhalten dieser und ähnlicher Gebilde gestärkt werden. Jede Art von Anschauung erfordert ihr eigenes Gedächtnis.

Zum Verstande gehören erstens alle die einzelnen Seelenthätigkeiten, die nöthig sind, um sich von den Erscheinungen in der Welt um uns her und in uns selbst Anschauungen zu verschaffen, von dem Angeschauten Begriffe zu bilden, analytische und synthetische Urtheile zu fällen, zu schließen, die Gegenstände nach Raum und Zeit anzuschauen, nach Ursache und Wirkung miteinander zu verbinden.

---

*) Alle Lehrer, namentlich alle Volksschullehrer weise ich hin auf die Abschnitte „Psychologie und Logik“ aus Dr. Fr. Dittes: „Schule der Pädagogik“. Ich empfehle aus eigener Erfahrung!

Alle diese Thätigkeiten schaffen uns Verstand; denn zum Verstande gehört zweitens der ganze Schatz von Anschauungen (Apperceptionen), Begriffen, Kenntnissen, Erkenntnissen, Erfahrungen und Fertigkeiten, den wir uns mit Hilfe jener Thätigkeiten im Laufe der Zeit erwerben. Mit Hilfe dieses Schatzes gelangt jeder in seiner ihm eigenthümlichen Weise zu einem gewissen Verständnis seines Wesens und der Welt um ihn her nach ihren körperlichen und geistigen Erscheinungen. Je besser die eingeborene Begabung und die Ausbildung, je reicher, vielseitiger und umfassender der erworbene Schatz: desto feiner und tiefer dies Verständnis. Der Verstand ist mithin ein Product von Begabung und Ausbildung. Er wächst allmählich mit den Jahren und **dabei auf gesonderten Gebieten.** Das neugeborene Kind hat noch keinen Verstand; denn ihm fehlt die dazu gehörige zweite Hauptbedingung.*) Dem Greise kann der Verstand leicht schwinden, sobald ihn das Gedächtnis verlässt.

Der Verstand kann nur für einzelne Gebiete mit Hilfe der dazu gehörigen Anschauungen, Kenntnisse und Erkenntnisse geübt werden. Durch den Unterricht in den alten Sprachen übt man des Zöglings Verstand für das Erlernen und Verstehen von Sprachen überhaupt; für deren Grammatik, Wort- und Satzbildung und besondere Eigenthümlichkeiten. Aber weiter kann diese Schulung nicht reichen. Das Verständnis für die Gedanken und Ideen, die man aus den Schriftstellern schöpft, erfordert die Schulung eines besonderen Verstandes, der mit dem Sprachenverstand gar nichts gemein hat. Es ist daher ganz gleichgiltig, ob man diese Gedanken und Ideen in einer fremden Sprache oder in seiner Muttersprache empfängt. Falls die Übersetzung correct und gewandt ist, hat diese Form noch den Vortheil für sich, dass wir sie leichter und schneller fassen als die Sätze einer fremden Sprache; denn auch die beste Übung im Sprechen und Verstehen des fremden Idioms kann die Muttersprache nicht ersetzen.

In gleichem Maße erfordert jede besondere Wissenschaft ihren besonderen Verstand. Zur Erkenntnis in Mathematik hilft kein Sprachenverstand, zum Forschen in Sprachformen kein mathematischer Verstand: das sollte doch endlich eingesehen und beherzigt werden. Die

*) Man pflegt bei Anwendung des Begriffes Verstand diese beiden Factoren auseinander zu zerren. „Der Junge hat Verstand", heißt gewöhnlich: „er ist gut begabt." „Der N. N. ist sehr klug, hat Verstand", bedeutet meistentheils: er besitzt ein viel umfassendes Wissen, ist vielseitig gebildet.

Übung im schärferen Appercipiren, im leichteren und gewandten Urtheilen und Schließen kann nur an den verschiedenen Stoffen selbst, an den verschiedenen Gegenständen der Anschauung verschiedenartig gebildet werden.*) Ein für besondere Gebiete gebildeter Verstand heißt Fachverstand oder Sachverstand.

Wenn bei guter Begabung der Verstand für gar verschiedenartige Gebiete nur oberflächlich ausgebildet ist, so dass der Mensch „von allem etwas und im ganzen nichts“ weiß, so erhält beim Denken, beim geistigen Arbeiten und Schaffen die Phansasie die Übermacht und man beginnt zu leicht sich in leeren Einbildungsvorstellungen zu ergehen. Solche Menschen nennt man Phantasten.

Unter allen den seelischen Thätigkeiten, die zur Ausbildung eines guten, gesunden Verstandes führen, ist das Appercipiren die hauptsächlichste und entscheidende. Ohne ein scharfes auf rechte Anschauung gegründetes Appercipiren werden Begriffe nur gedächtnismäßig, halb oder gar nicht verstanden, als hohle Wortklänge aufbewahrt**) und beim Urtheilen und Schließen, Denken und Phantasiren verarbeitet. Man stelle sich vor, wie mangelhaft diese Thätigkeiten bei so mangelhaftem Material gelingen müssen! Sofern beim Unterrichte in den alten Sprachen dieser schwerwiegende Fehler bis zur Stunde begangen wird, bilden die Gymnasial-Philologen sogar den Sprachenverstand ihrer Schüler nur in höchst mangelhafter Weise aus und befördern damit hohle Gelehrsamkeit und elendes Scheinwissen. Auch darf man ihnen vorwerfen, dass sie bei nicht wenig Schülern die Neigung zur Phantasterei befördern. Damit dürfte die Unhaltbarkeit des Dogmas von der formalen Bildung des Verstandes durch den Unterricht

*) Hierbei sei uns ein Wink für das Unterrichten in allen Schulen gestattet. Der Lehrer bildet das rechte Verständnis (den rechten Verstand) auf den verschiedenen Gebieten durch Klärung der Begriffe, ferner dadurch, dass er leere Begriffe, welche die Kinder nur als Worte im Gedächtnis haben, mit Inhalt füllt und neue Begriffe durch rechte Anschauung vermittelt. Aus rechter Belehrung ergibt sich bei den Schülern von selbst das richtige analytische Urtheilen und Schließen. Um das rechte synthetische Urtheilen anzubahnen, soll der Lehrer sich der **Fragekunst** befleißigen; denn das Finden der rechten synthetischen Urtheile a priori findet da statt, „wo der Geist sich nach guter Vorbereitung genau auf die Frage richtet“. Siehe Friedr. Albert Lange: „Geschichte des Materialismus.“ S. 244.

**) Man frage z. B. nach, wie viele der Gymnasiasten bis zur Prima hinauf verstehen, was die Begriffe casus, indicativ, conjunctiv und andere, die sie beim grammatischen Unterrichte täglich im Munde führen, wirklich bedeuten!

in den alten Sprachen zur Genüge nachgewiesen sein. Wer Ohren hat zu hören, der höre! —

Zum Schlusse wollen wir noch in der Kürze das Dogma von der hohen Bedeutung des Religionsunterrichtes und der erziehlichen Kraft des Unterrichtes überhaupt in Erwägung ziehen.

Der Religionsunterricht ist bisher unzertrennlich mit dem Unterricht über Sittlichkeit und deren Grundsätze und Gebote verbunden worden.*) Der letztere wird angeknüpft an die Erklärung der heiligen zehn Gebote und erläutert durch die biblischen Geschichten. Für den theologischen Revisor pflegt diese Belehrung Nebensache zu sein: er legt das Hauptgewicht auf die im Katechismus enthaltene „Glaubenslehre“ und „Heilslehre“; daneben in den Oberclassen auf Kirchengeschichte, besonders auf die Geschichte der Reformation und auf die Unterschiede im Glauben der verschiedenen Confessionen. Dieser Unterricht, sagt das allgemein giltige pädagogische Dogma, soll von allen Disciplinen die wichtigste sein; von ihr soll das irdische und himmlische Wol und Wehe des Schülers abhängen. Die Vertreter dieser Ansicht gehen noch weiter: sie behaupten, ohne diesen Religionsunterricht werde das Volk „gottlos“, wolle der Obrigkeit nicht mehr gehorchen, sei geneigt, sich gegen Gesetz und staatliche Ordnung aufzulehnen.

Allen diesen Ansichten liegt auch der bei den früheren Dogmen besprochene Mangel an Kenntnis der Psychologie und an Verständnis für ihre Forschungen zu Grunde. Alle diese Lehren kann man nur begrifflich geben; sie fördern, in recht klarer Weise ertheilt, den Verstand für Religion, d. h. das Verständnis für das Wesen der Anbetung Gottes, für religiöse Glaubensansichten, Fragen, Lehren, für religiöse Ideen, sogar für Streitsätze, theologische Haarspaltereien und das darüber erhobene Gezänk. Aber „vom Kopfe bis zum Herzen“, sagt das alte, wahre Sprichwort, „ist ein sehr weiter Weg.“ Wissen über Religion ist keine Frömmigkeit. Die nichtswürdigsten Verbrecher haben oft in ihrer Jugend in Religion sich gute Kenntnisse erworben. Der Königsmörder Hödel zeigte bei einer durch den Cultusminister veranstalteten Prüfung eine eingehende

*) Nach unserer Ansicht sollte man beide Gebiete sorgfältig voneinander trennen. Wir verweisen zur Begründung dieser Ansicht auf unseren Aufsatz: Die kirchliche und die philosophische Sittenlehre im Februar- und Märzheft des „Pædagogiums“ 1892.

Kenntnis des Katechismus, wusste viele Bibelsprüche und Kirchenlieder auswendig.

Wer noch jetzt an dies Dogma glaubt, weiß nicht, dass Begriffe nur Denkformen sind, mit denen wir die erdrückende Menge der Erscheinungen ordnen, um sie zu begreifen; Formen, mit denen wir beim klaren, logischen Denken arbeiten. Er weiß und begreift nicht, **dass im Begriffe keine treibende Kraft zum Handeln liegt.** Diese Triebkraft zum Handeln **liegt nur im Gefühl,** in den in uns ausgebildeten Gefühlsgrundlagen. Sie allein bestimmen unseren Willen. Die Überlegung geht voraus; das Gefühl entscheidet.

Die Achtung vor der Religion hat die Ansicht, dass der Religionsunterricht die wichtigste Disciplin sei, zum Dogma erhoben; aber sie lässt sich nicht aufrecht erhalten. Ebensowenig kann der Unterricht in Moral (Sittenlehre) den hohen Wert beanspruchen, den man ihm, sowie dem Religionsunterricht von Herzen gern geben möchte. Beide Disciplinen sind nicht im Stande, das Gefühl der Zöglinge zu bilden; die Kinder können dadurch nach beiden Richtungen hin klüger, aber nicht frommer und nicht sittlicher gemacht werden.

Man hat versucht, diese Wirkung neben der Aufklärung, die bei rechtem Unterrichte von selbst erfolgt, wenigstens in gewissem Maße anzubahnen. Zur Zeit der „preußischen Regulative" (1854) ließ man den aufklärenden Religionsunterricht durch Gebete und Andachtsübungen unterbrechen, ließ zuweilen aus der Unterrichtsstunde eine Betstunde machen. Alle diese Bemühungen haben Heuchler gebildet, aber nicht wahrhaft fromme Menschen. Wer eingehend Psychologie studirt hat, muss sich sagen, dass man damit Unmögliches hat möglich machen wollen. Man hatte damals eine Ahnung von der oben ausgesprochenen Wahrheit. Religiöses Gefühl kann aber nur durch die Erziehung im Elternhause gebildet werden; am kräftigsten und sichersten durch eine gute, fromme Mutter. Auch das sittliche Gefühl, das in dem Kindesalter vom religiösen unzertrennlich ist, verdankt jeder Mensch allein der häuslichen Erziehung.*) Die Schule kann durch religiöse Einrichtungen, wie gemeinsame Gebete, gemeinsame fromme Feste und Andachten das religiöse Gefühl, durch gute Zucht und Gewöhnung an ein edles Streben das sittliche Gefühl, das ihr in guten Grundlagen entgegengebracht wird, in vieler Hinsicht befestigen und fördern; aber da, wo diese Gefühle

*) Es können bei Ausbildung des religiösen und des sittlichen Gefühls bei kleinen Kindern andere Personen als die Eltern sehr fördernd einwirken; gar oft eine fromme, herzensgute, sittliche Magd.

fehlen oder ganz verkehrt gebildet sind, vermag sie weder durch diese Veranstaltungen noch durch sorgsam und klar ertheilte Belehrungen diese rechten Antriebe zu frommem und sittlichem Handeln den Zöglingen beibringen und in ihnen befestigen. Die Belehrung erweist sich dabei am wenigsten wirksam. Wir stehen darum nicht an, den Religionsunterricht, wie er gegenwärtig von der die Schule beherrschenden Kirche überall verlangt und vorgeschrieben wird, als diejenige Disciplin zu bezeichnen, welche den geringsten Nutzen bringt, und in leider! gar vielen Fällen die rechte, gesunde Entwickelung des religiösen und sittlichen Gefühls der Kinder schwer beeinträchtigt.

Mit diesen Betrachtungen haben wir zugleich das Dogma von der erziehlichen Kraft des gesammten Jugendunterrichtes beleuchtet. Freilich können wir fast in jeder Unterrichtsstunde Lehren geben, die geeignet sind, die Kinder zu guten, edlen Menschen zu erziehen; können ihren Blick von den Trieben der Selbstsucht auf jene Höhen lenken, zu denen der beste Theil der Sterblichen mit Aufopferung ihrer Leidenschaften und sinnlichen Begierden unablässig hinstrebt. Aber leider sind wir nicht im Stande, den unserer Obhut anvertrauten jugendlichen Seelen neben solchen höheren Ideen zugleich den Willen zu verleihen, den höheren Pflichtgeboten nachzuleben und um der Pflicht willen freudig Opfer zu bringen. Wir können nur da erfolgreich wirken, wo uns der gute Wille entgegenkommt; höchstens vermögen wir noch den schwankenden wirksam zu unterstützen. Aber wir vermögen nicht die Schäden zu heilen, welche der Kindesseele durch die erste Erziehung angethan sind. Der Unterricht erweist sich solchen verkehrten, bereits eingewurzelten Richtungen gegenüber machtlos, und die Schulzucht kann sich nur auf Gewöhnung an die praktischen Tugenden der Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit und an eine gewisse Selbstbeherrschung um der Pflichten willen beschränken.

Wir schreiben diese Worte mit stiller Wehmuth nieder. Vor 40 Jahren hatten wir das Herz voll froher Hoffnung auf ein segensreiches Wirken zur Förderung alles Guten und Schönen, und gaben uns mit voller jugendlicher Begeisterung der Sache der Bildung und Erziehung der Jugend hin. Aber

„In den Ocean schifft mit tausend Masten der Jüngling;
Still, auf gerettetem Boot, treibt in den Hafen der Greis.“

Wenngleich noch in den Jahren, da das Altern erst beginnt, haben wir doch genug Erfahrungen gemacht, um zu begreifen, wie die „Ideale zerrinnen, die einst das trunkene Herz geschwellt“, wie „der fromme

Glaube an Wesen, die unser Traum gebar, dahinschwindet und die Jugendträume der rauhen Wirklichkeit zum Opfer fallen. Aber trotzdem dürfen wir die Wahrheit nicht verschweigen. Alle Illusionen, alle Traumgebilde, so schön sie sind, können bei dem hohen Werke der Bildung und Erziehung der jungen Menschheit nur nachtheilig wirken. Nur die Wahrheit kann uns frei machen und das Gute und Große dauernd fördern.

Darum möge sich ein junger freudig begeisterter Lehrer durch diese scharfe Darstellung in seinem inneren Glück und seinem wackeren Streben nicht beirren lassen! Wer sich unserer schönen Aufgabe mit ganzer Seele widmet, wird es unter allen Umständen erleben, dass er durch Wort und Beispiel trotz jener unabweislichen Wahrheit dennoch in reichem Maße Gutes wirken und zu wahrer Befriedigung, Selbstachtung und Lebensfreudigkeit gelangen kann. „Lasst euch nicht irren!“ Unser herrlicher Beruf ist trotz aller Täuschungen und trüben Erfahrungen, die niemand erspart werden, dennoch „des Schweißes der Edeln wert“. Aber wir müssen uns mit voller Seele hingeben und uns vor Selbsttäuschungen hüten. Darum wollen wir in Gemeinschaft daran arbeiten, namentlich alle thörichten und gefährlichen pädagogischen Dogmen mit ganzer Kraft zu bekämpfen und wo es möglich ist — zu zerstören.

Über die Stellung der Wärmelehre im Unterrichte in der Physik.*)

Von Dr. ***Richard Schulze-Leipzig.***

Da ich bereits früher meine Ansicht über die Stellung des Capitels von der Wärme im Physikunterrichte mehrfach kundgegeben hatte, beabsichtigte ich in Nr. 4 der Leipziger Lehrerzeitung nur, nochmals auf die praktischen, resp. Bequemlichkeitsgründe hinzuweisen. welche für die Behandlung der Wärme im Winterhalbjahr sprechen. Um jedoch den geehrten Lesern des „Pædagogiums" meinen Standpunkt genauer darzulegen, gestatte ich mir, hier nochmals auf die Wärmelehre zurückzukommen.

Bereits seit längerer Zeit hat man angefangen, den Unterrichtsstoff, welcher aus dem Gebiete der descriptiven Naturwissenschaften in der Volkschule zu behandeln ist, resp. zur Behandlung gelangen kann, nicht systematisch, sondern nach sog. Lebensgemeinschaften zu ordnen. Über diese Methode, die viele Anhänger, aber auch manche Gegner hat, will ich mir hier kein Urtheil erlauben; aber das behaupte ich, dass viele der ersteren mit blindem Eifer das Lied angestimmt haben: „Seid umschlungen Millionen!" Ich sage: Mit blindem Eifer! Allerdings! — Denn ohne zu bedenken, dass Physik und Chemie als exacte Naturwissenschaften gar nicht mit den descriptiven zu vergleichen sind, hat man versucht, auch diese in den allgemeinen Sack zu stecken. Sämmtliche hierauf bezügliche Versuche, die bis jetzt angestellt worden sind, haben mehr oder weniger Schiffbruch gelitten, wie ich dies vielfach in Recensionen nachgewiesen habe und dasselbe auch von anderer Seite bestätigt worden ist. Physik und Chemie lassen sich, eben weil sie exacte Naturwissenschaften sind, auf keinen Fall mit den descriptiven verquicken, wenn es sich um den eigentlichen Unterricht handelt. Etwas anderes ist es bei anzustellenden Repetitionen. — Von dieser Methode sehe ich also ein für allemal ab.

*) Vgl. S. 189 ff. des Decemberheftes dieser Zeitschrift. D. R.

Aber auch unter denen, die mit mir darin übereinstimmen, dass die Physik als Unterrichtsgegenstand in den Oberclassen für sich allein stehen muss, findet man verschiedene Ansichten. Ich habe es schon wiederholt ausgesprochen und spreche es hier wiederum aus, ungeachtet etwaiger Angriffe, dass die descriptiven Naturwissenschaften, soweit es sich um die Bedürfnisse der Volksschule handelt, vielfach überschätzt, die exacten dagegen unterschätzt werden. Es ist nicht zu leugnen, dass Zoologie und Botanik ihre hohe Bedeutung haben, wenn es sich um die formale Bildung des jugendlichen Geistes handelt; aber wie steht es mit ihrem praktischen Werte? — In vielen Fällen ist derselbe gleich Null. Frage sich doch jeder Lehrer, der sich nicht speciell mit diesen Wissenschaften beschäftigt hat, selbst, wieviel er beispielsweise von Käfern und der niederen Thierwelt, namentlich des Meeres, den Kryptogamen u. s. w. weiß, und welchen praktischen Nutzen er aus der Kenntnis derselben ziehen könnte! Wieviel mehr gilt dies von den meisten derjenigen Leute, die aus der Volksschule hervorgegangen sind und als „ehrsame Bürger und Bauern“ ihr gutes Brot verdienen.

Ganz anders ist es mit der Physik und Chemie. Jedermann hat im Leben so viel mit diesen Wissenschaften zu thun, dass er eine völlige Unkenntnis derselben sehr bald als einen empfindlichen Mangel verspüren würde. Der Schmied, Schlosser und Maschinenbauer, Klempner, Tischler, Maurer und Zimmermann, Färber und Gerber, und wie sie alle heißen, können heutzutage ohne physikalische und chemische Kenntnisse gar nicht existiren; und in der Küche würde es manchmal anders aussehen, wenn das in derselben thätige Personal etwas von Chemie verstünde. — Am letzten 2. Weihnachtstage hätte durch meine eigenen Kinder — im Alter von 8—14 Jahren — ein Brandunglück entstehen können, weil dieselben eine von einer Nürnberger Firma ungeschickt construirte Spirituslampe, die ich deshalb beiseite gestellt hatte, ohne mein Wissen zu ihren Kochversuchen verwendet hatten. Einige Löcher, die ich mittelst eines Nagels in die Decke der Lampe schlug, machten dieselbe, ohne irgendwelche Vorsichtsmaßregeln beobachten zu müssen, brauchbar.

Unterschätzt werden Physik und Chemie von denjenigen, welche beim Unterrichte in denselben genau so verfahren wie bei der Betrachtung von Thieren und Pflanzen. Apparate werden beschrieben, ihr Gebrauch erläutert und die durch Experimente vorgeführten Erscheinungen einfach als Thatsache hingestellt. So z. B. ist der Saugheber „eine winkelförmig gebogene, an beiden Enden offene (Glas-)

Röhre mit einem kurzen und langen Schenkel. Taucht man den kurzen Schenkel in ein Gefäß mit Wasser, hält den Heber so, dass die Öffnung des langen Schenkels tiefer liegt als die Oberfläche des Wassers, und saugt an letztgenannter Öffnung, so fließt das Wasser heraus. Erhitzt man ein Stück Blei bis circa 340°, so schmilzt es; soll ein Thermometer brauchbar sein, so muss die Röhre oben verschlossen sein, und über dem Quecksilber darf sich keine Luft befinden. Warum? Das ist Nebensache. Wer es so macht, der kann natürlich im physikalischen Unterrichte anfangen, womit er will; aber das ist grundfalsch und wird falsch bleiben, und wenn sich auch alle Methodiker der Jetztzeit dagegen stemmen. Physik und Chemie haben vor allen Dingen das Denken der Schüler zu stärken und müssen bestrebt sein, diese zu selbständigen Menschen zu erziehen und nicht blos zu Arbeitern, die fortwährend zum Meister laufen müssen und fragen: „Was soll ich thun, und wie muss ich das anfangen?“ — Deshalb ist der Unterricht in der Physik so zu ertheilen, dass er die Schüler zwingt, ein Warum aufzuwerfen, und dass er sie schließlich befähigt, sich dieses Warum durch ein Weil selbst zu beantworten.

Von Anfang an ist man deshalb bestrebt gewesen, mit dem zu beginnen, was durch sich selbst erklärt werden konnte, und was dazu diente, später auftretende Erscheinungen zu erklären, und das waren die allgemeinen Eigenschaften der Körper. Bei Niederschrift dieser Worte sehe ich schon die Herren Methodiker ängstlich auf dem Stuhle hin und her rutschen und gegen den Fachmann des Alterthums die Fäuste ballen; sie werden sich aber jedenfalls beruhigen, wenn ich ihnen verrate, dass auch ich nicht für Vorausnahme sämmtlicher allgemeiner Eigenschaften bin, aber mit der Behandlung einiger kann man sehr wol beginnen. Ist denn die Schwere, mit der so viele anfangen, nicht auch eine allgemeine Eigenschaft der Körper? — Ist die Theilbarkeit der Körper so schwer zu begreifen? Und lassen sich hieran nicht mit Leichtigkeit die Molecularkräfte und Aggregatzustände schließen? — Nun folgte die Mechanik, und zwar stieg man auch hier wieder vom Leichten zum Schweren an. Zuerst kamen die festen, dann die flüssigen und zuletzt die luftförmigen Körper an die Reihe. Hieran schlossen sich die Erscheinungen, welche auf Körperschwingungen beruhen, und da sind wieder diejenigen, welche den Schall erzeugen, die einfachsten, da man sie vielfach sehen kann. Den Schluss bildeten und bilden meist auch heute noch aus nahe liegenden Gründen Magnetismus und Elektricität.

In der neueren Zeit haben nun einige Fachmänner die Wärme-

lehre zwar nicht an den Anfang, wol aber in den Vordergrund des Physikunterrichtes gestellt, und zwar nach reiflicher Überlegung und deshalb auf berechtigter Grundlage.

Professor Dr. Eugen Netoliczka, weil. Mitglied des k. k. Landesschulrathes für Steiermark, behandelt in der 1. Auflage seines Buches: Die Naturlehre für den Unterricht in den höheren Classen der Volksschulen, auf Seite 1—14 die Luft, auf Seite 15—25 das Wasser und beginnt nun erst mit der Wärme. In der 13. Auflage betrachtet er die Körper im allgemeinen und setzt dann mit der Wärme ein. Jedenfalls trägt er dem Umstande Rechnung, dass in Österreich das Schuljahr mit October beginnt. Dr. W. H. Behse, Rector der städtischen Gewerbeschule (höheren Bürgerschule) in Dortmund, behandelt im 1. Abschnitte seines Lehrbuches für höhere Bürgerschulen, Realschulen und technische Lehranstalten die allgemeinen Eigenschaften der Körper und im 2. Abschnitt die Wärme. In seinem Vorworte sagt er: „Bei den meisten Lehrbüchern tritt die mathematische Seite des physikalischen Unterrichtes zu sehr in den Vordergrund. Hierdurch wird einerseits zu viel Zeit erfordert, andererseits die Fassungskraft der Schüler erheblich überstiegen. Diesem Übelstande suchte ich durch möglichstes Zurückdrängen des mathematischen Elementes und dadurch abzuhelfen, dass ich die Optik und Mechanik in die Prima*) verwies, weil gerade in diesen Theilen der Physik eine mathematische Begründung der Gesetze nicht ganz zu entbehren ist, ein Schüler der Secunda aber die dazu nothwendigen Kenntnisse in der Mathematik nicht besitzt.“ Professor Dr. Georg Krebs, Oberlehrer an der Musterschule (Realgymnasium) in Frankfurt a. M., bespricht in seinem Lehrbuche der Physik für Real- und höhere Bürgerschulen, Gewerbeschulen und Seminarien auf den ersten 29 Seiten die allgemeinen Eigenschaften der Körper und die flüssigen und gasförmigen Körper und beginnt dann erst mit der Wärme. Den Grund hierzu finden wir in folgenden Worten seiner Vorrede: „. . . . . nur scheint es entschieden am passendsten, die Mechanik, der wegen ihrer großen Wichtigkeit für das praktische Leben ein entsprechend großer Umfang zugemessen worden ist, an das Ende zu stellen; erst wenn die Schüler hinreichende Vorkenntnisse in der Mathematik erlangt haben, lässt sich die Mechanik gründlich betreiben.“

---

*) Unter Prima wird im größten Theile Deutschlands die oberste Classe verstanden, während sie nach österreichischem Sprachgebrauche die unterste ist.
D. R.

Wer kann gegen die Gründe dieser Herren, die sie bestimmt haben, die Mechanik in den Hintergrund zu drängen und die Wärme in den Vordergrund zu schieben, etwas einwenden? — Ich nicht das geringste. — Nun kann ich aber mit Recht gefragt werden, warum ich gerade die Bücher von Behse und Krebs erwähne, die ja gar nicht für die Volksschule geschrieben sind. Sehr recht! — Die Antwort hierauf ist sehr einfach. Erstlich hat man daraus geschlossen, dass die Wärmelehre leichter sein muss als die Mechanik — was mir unzählige Male entgegen gehalten worden ist. Das ist aber ein großer Irrthum. Die Wärmelehre ist auf alle Fälle schwerer als die Mechanik; nur tritt die mathematische Behandlung derselben deshalb nicht in den Vordergrund wie bei der Mechanik, weil hierzu vielfach die Kenntnis der Infinitesimalrechnung erforderlich ist, die aber erst auf der Universität gelehrt wird. Lässt man also die mathematische Seite auf beiden Theilen weg, so ist auch für die Volksschule die Mechanik leichter als die Wärmelehre; auch können die Experimente auf dem Gebiete der Mechanik nie missglücken, während man das von den Experimenten in der Wärmelehre nicht sagen kann. Zweitens scheinen diese Bücher die Grundlage eines Lehrplanes zu bilden, der von Pädagogen aufgestellt worden ist, die nach Art der Bilderstürmer des Reformationszeitalters nicht radical genug verfahren konnten und infolgedessen möglichst alles zu entfernen suchten, was an die gute alte Zeit erinnerte, und siehe da: die nackte Wärmelehre stand am Anfange des Physikunterrichtes.

In Nr. 10 der Leipziger Lehrerzeitung habe ich bereits ausgesprochen, dass die Wärmelehre nicht unbedingt dem Winterhalbjahre zuzuweisen ist, aber auf keinen Fall den Anfang des Unterrichtes in der Physik bilden darf. Und hier betone ich noch einmal ausdrücklich, dass ich vollständig auf dem Standpunkte von Behse, Krebs, Netoliczka und anderen stehe, nach welchem zunächst alles das behandelt werden muss, was zum Verständnis der Wärmeerscheinungen gehört, ehe man von der Wärme selbst sprechen kann. — Um meine Ansicht so elementar als möglich zu begründen, gestatte ich mir, nur ein Beispiel anzuführen. Wenn man mit der Wärme beginnt, wird man jedenfalls bereits in der 2. Unterrichtsstunde das Thermometer zu betrachten haben. Soll man nun einfach sagen: Man nimmt eine Capillarröhre, versieht dieselbe an einem Ende mit einem Gefäß (Kugel oder Cylinder) und füllt Quecksilber hinein? — Jedenfalls wird man doch wol zuerst die Röhre in der Classe herumgeben, damit die Kinder eine Vor-

stellung von einer wirklichen Capillarröhre bekommen, und nun die Frage aufwerfen: Wie bekommt man wol das Quecksilber in diese enge Röhre hinein? — Wer soll nun die Frage beantworten, wenn von der Luft als einem Körper und von der Undurchdringlichkeit der letzteren noch nicht gesprochen worden ist! — Warum muss die Thermometerröhre oben verschlossen werden, und warum darf sich über dem Quecksilber in der Röhre keine Luft befinden? — Diese Fragen sind nicht zu beantworten, wenn der Luftdruck und seine Veränderlichkeit, die Elasticität der Luft, ja die Elasticität überhaupt nicht bekannt sind. Die Methodiker bekommen es nun schon fertig, hier mehrere Unterrichtsstunden einzuschieben, in denen sie sich mit etwas ganz anderem beschäftigen. Mir aber ist ein bunt gestickter Lehrgang völlig zuwider; „Leipziger Allerlei“ auf dem Gebiete der Wissenschaft mundet mir nicht. Schon seit Jahren beginne ich daher den Unterricht in der Physik mit der Mechanik, behandle etwa von Ende Juni bis Anfang September der günstigeren Lichtverhältnisse wegen die Optik und dann den Schall, so dass also nach diesem Lehrgange die Wärmelehre ganz von selbst dem Wintersemester zufällt. Hätten wir österreichische Schulverhältnisse, so würde ohne Zweifel Netoliczka mein Vorbild sein.

Zum Schlusse erlaube ich mir noch, zu bemerken, dass meine etwas schroffe Behauptung in Nr. 4 der Leipziger Lehrerzeitung nicht etwa auf Unkenntnis der Sachlage meinerseits schließen lässt. Ich war dazu gezwungen durch die pädagogische Presse, die allerdings zum Theil haarsträubende Dinge zu Tage gefördert hat. Deshalb bereue ich es keinen Augenblick, mich recht derb ausgedrückt zu haben. Wer meine Racensionen in den „Neuen Bahnen“ 1893 p. 55, und im „Pädagog. Führer“ (Beilage der Deutschen Schulpraxis) 1893, Nr. 6 und 1894, Nr. 1 kennt, wird mir jedenfalls Recht geben.

Pädagogische Rundschau.

Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung (Deutscher Lehrertag). Auf Beschluss des geschäftsführenden Ausschusses sollen in den drei Hauptverhandlungen der zu Pfingsten d. J. in Stuttgart tagenden Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung (Deutscher Lehrertag) außer den beiden Vereinsthemen, nämlich:

a) Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen, damit die Resultate des Schulunterrichts und der Schulerziehung gesichert werden und die durch die socialen Verhältnisse der Gegenwart bedingte Ausgestaltung erfahren?

b) Die Fachaufsicht,

noch folgende Gegenstände zur Erörterung kommen:

c) Die Militärdienstpflicht der Volksschullehrer.

d) Staat und Schule in Deutschland am Ausgange des 19. Jahrhunderts. Berichterstatter: Herr Dr. Paul Schramm in München.

e) Warum ist eine endgiltige Regelung der deutschen Rechtschreibung dringend nothwendig?

Preußen. Herr J. Tews in Berlin hat in einer Broschüre (22 Seiten, 50 Pf., bei A. Helmich in Bielefeld) die „Ergebnisse der preußischen Volksschulstatistik vom Jahre 1891“ (so weit ist sie nämlich abgeschlossen) nach amtlichen Quellen übersichtlich zusammengestellt. Einige Data hieraus mögen als allgemein interessant angeführt sein:

In den letzten Jahren sind in Preußen Tausende von Schulkörpern entstanden, bei denen die Zahl der Classen größer ist als die der Lehrkräfte. Bis 1878 war die Zahl dieser Schulen gering. Auf 57 780 Classen kamen im Jahre 1878 57 165 Lehrerstellen, es wurden also nur 615 Classen mit versehen. Von da ab haben sich die Verhältnisse in dieser Hinsicht stetig verschlechert.

Es waren vorhanden:

	1882	1886	1891
Schulclassen	65 968	75 097	82 746
Lehrerstellen	59 917	64 750	70 094
Es fehlten also Lehrer	6 051	10 347	12 652
Es kamen auf eine Classe Lehrkräfte	0,91	0,81	0,80

Diese Aufstellung zeigt, dass 1886 für 10347, 1891 für 12652 Classen keine besondere Lehrkraft vorhanden war, oder dass 1886: 20694, 1891:

25 304 Classen ihren Lehrer mit einer andern Classe theilen mussten. Hierbei sind allerdings die Hilfslehrkräfte (1886: 1183, 1891: 1637) nicht mitgezählt, dafür sind aber auch die unbesetzten bezw. nicht ordnungsmäßig besetzten Stellen (1886: 467, 1891: 1020) nicht abgerechnet. Auf jeden Fall ist in dieser Beziehung ein bedeutender Rückgang eingetreten, der besonders durch die Einrichtung von zweiclassigen Schulen mit einem Lehrer (1882: 2989, 1886: 5481, 1891: 5925), von dreiclassigen Schulen mit nur zwei Lehrern (1882: 1847, 1886: 2610, 1891: 3136) in Erscheinung tritt.

Über die Kosten der preußischen Volksschule bringt Herr Tews folgende Ziffern:

Die persönlichen Kosten betragen	92 716 500 M.
Davon sind Stelleneinkommen	74 735 602 „
Alters- und pers. Zulagen	8 431 975 „
Pensionen	5 969 185 „

Das übrige entfällt auf kleinere Posten.

Die sachlichen Ausgaben betrugen (Schulbauten eingerechnet)	53 508 812 „
Summa	146 225 312 M.

Von besonderem Interesse ist noch die Frage, in welchem Verhältnis Staat und Gemeinde an diesen Leistungen betheiligt sind. Zu den sachlichen Ausgaben trägt der Staat nur in ganz geringem Umfange bei (ca. 2 Mill.), in bedeutendem Maße indessen seit Erlass des Schullastengesetzes zu den persönlichen Ausgaben.

Von den 74 735 602 M., welche die Lehrer und Lehrerinnen an Gehalt beziehen, fließen aus den Staatscassen $31^3/_4$ Mill. M. = 41 Procent, und zwar auf Grund rechtlicher Verpflichtung 376 000 M., als Bedürfniszuschuss 5 835 000 M. und aus dem Schullastengesetz 25 549 000 M. Die Gemeinden, Patronate und Societäten, also die Unterhaltungspflichtigen wenden $32^1/_2$ Mill. M. = 42 Procent auf. Durch Schulgeld wurden noch 1 379000 M. aufgebracht, aus dem Schul- und aus Stiftungsvermögen flossen 6 544 000 M., aus den Kirchencassen etc. 2 476 000 M. Außerdem zahlt der Staat den Lehrern und Lehrerinnen 8 432 000 M. an Alterszulagen. Das Verhältnis ist in Stadt und Land sehr ungleich. Während der Staat in den Städten nur 9 215 000 M. = $27_{,8}$ Procent zu den Gehältern und 1 651 000 M. Alterszulagen zahlt, so dass den Unterhaltungspflichtigen noch 22 295 000 M. = $66_{,6}$ Procent verbleiben, zahlt der Staat auf dem Lande weit über die Hälfte des Gehaltsbetrages, nämlich 22 544 000 M. = 55 Procent, und außerdem 6 781 000 M. Alterszulagen. Den Unterhaltungspflichtigen verbleiben nur 10 281 000 M. = 25 Procent. Im Jahre 1885 waren auf dem Lande 35 291 000 M. an Beiträgen zum Lehrergehalt aufzubringen und außerdem 6 136 000 M. Schulgeld, das jetzt auf 346 000 M. zurückgegangen ist. Die Erleichterung macht also rund 19 Millionen aus.

Hierzu bemerkt Herr Tews: Unsere höheren Lehranstalten mit höchstens 150 000 Schülern kosten $31^1/_2$ Mill. M., wovon $14^1/_2$ Mill. durch Schulgeld aufkommen, so dass jeder Schüler immer noch 113 M. Zuschuss erfordert. Die preußischen Universitäten erfordern für ca. 12 000 Studenten $7^1/_2$ Mill. Staatszuschuss, macht 625 M. für den Kopf. Dagegen ist die Volksschule doch

noch bescheiden. Selbst die uns am nächsten stehenden Schulen, die Mittelschulen*) sind weitaus theurer. In ihnen kostet ein Kind 91 M., nach Abrechnung des Schulgeldes immer noch ca. 50 M.

Österreich. Im Monat Februar haben mehrere Landtage neue Gesetze über die Besoldung der Volksschullehrer beschlossen. Es wird dadurch das Gesammteinkommen der Volksschullehrer erhöht: in Böhmen um circa 1 Million Gulden, in Niederösterreich um circa 400 000 und in Mähren um circa 420 000 Gulden. In den ärmeren und minder cultivirten Ländern Cisleithaniens wären ähnliche Maßregeln dringend nöthig.

In Wien hat sich ein „Katholischer Lehrerbund“ gebildet. In dem öffentlichen „Aufruf“, durch welchen derselbe zum Beitritt einladet, wird bemerkt, dass der Bund „mit Gutheißung der hochwürdigsten cisleithanischen Bischöfe“ ins Leben getreten sei, und dass „der hochwürdige Clerus in allen seinen Abstufungen“ für die Interessen des Bundes eintreten werde. Als Zwecke desselben werden angeführt: a) „Pflege des Unterrichtes und der Erziehung nach den Grundsätzen der katholischen Kirche, nach den Forderungen der wahren Liebe zum österreichischen Vaterlande und den erprobten Ergebnissen der wissenschaftlichen Pädagogik“; b) „Förderung und Unterstützung der geistigen Fortbildung seiner Mitglieder“; c) „Wahrung und Förderung der Rechte und Standesinteressen der katholischen Lehrerschaft.“

In dem Aufrufe kommt auch der Satz vor: „Die Kerntruppe des Vereins bilden die katholischen Lehrpersonen an Volks- und Bürgerschulen sowie an Lehrer- und Lehrerinnen-Bildunganstalten.“ Vermuthlich soll damit gesagt sein, dass der neue Bund nicht überwiegend aus Geistlichen bestehen soll, wie der neulich in Bayern ins Leben getretene katholische Lehrerverein. In der That zeigt auch der aus 20 Mitgliedern bestehende Ausschuss des neuen Verbandes die Signatur der besagten „Kerntruppe“.

Eine sich zum österreichischen Reichsvolksschulgesetze bekennende Lehrerzeitung, die Wiener „Volksschule“, ist sich zwar darüber klar, dass der neue Bund die „Gegenreformation“ zum Zwecke habe, sieht demselben aber ohne Sorge entgegen. Auf die Ankündigung, „dass der Verein in naher Zukunft ein rühriges Leben entwickeln wird“, antwortet sie mit der Bemerkung: „Das kann uns nur freuen, denn Leben erweckt wieder Leben.“ Und an anderer Stelle sagt sie: „Übrigens kann man der Leitung des Bundes dafür nur danken, dass sie so rasch den wahren Charakter des katholischen Lehrerbundes enthüllte. Also die Gegenrefomation kann beginnen; das Resultat derselben wird aber nur ein engerer und innigerer Anschluss aller freisinnigen Lehrer sein.“ (Gemeint ist jedenfalls nicht der Anschluss an die „Gegenreformation“ und den „Katholischen Lehrerbund“.) — Wir sind nicht im Stande, diesen Optimismus zu theilen, so wenig wie den, mit welchem seiner Zeit von der freisinnigen Lehrerschaft die Gründung des „Katholischen Lehrerseminars“ in Währing begrüßt wurde. Wir werden ja sehen! Lange kann es nicht mehr dauern, bis auch den Kurzsichtigsten die Augen über beide Gründungen und über die Haltung der Lehrerschaft aufgehen werden! —

*) Darunter versteht man in Preußen die gehobene Volksschule, also ungefähr das, was in Österreich „Bürgerschule“ heißt. D. R.

Aus Ungarn. Einheitliche Mittelschule. Der Unterrichts-Minister Graf Csaky bestrebt sich, einen Gesetzentwurf dem Abgeordnetenhause vorzulegen, laut dessen eine einheitliche Mittelschule schon in nächster Zukunft ins Leben treten soll. Es haben zu diesem Zwecke bereits mehrmalige commissionelle Berathungen im Landes-Unterrichtsrathe stattgefunden. Neben den bisherigen Unterrichtsreformen des Grafen Csaky wird die einheitliche Mittelschule unstreitig große Beachtung finden, da diese Institution bedeutende Veränderungen unseres Unterrichtssystems hervorzurufen im Stande ist.

Die Idee der einheitlichen Mittelschule ist auch in Ungarn auf viele Hindernisse und Gegner gestoßen; doch steht zu erwarten, dass die erwiesene Nothwendigkeit der geplanten Reform dem erprobten Minister und seinen tüchtigen Hilfskräften einen neuen Erfolg sichern wird.

Obwol die erwähnten Berathungen noch nicht zum Abschluss gelangt sind, können wir uns doch schon eine ungefähre Vorstellung bilden von diesem neuen Institute, welches berufen wäre, nicht nur eine Verschmelzung der Realschule mit dem Gymnasium zu bewirken, sondern ein ganz neues Leben in unserem Bildungssystem zu erwecken. In Erwägung dessen, dass die jetzigen Mittelschulen in den meisten Beziehungen nicht im Stande waren, auf jedes höhere Studium ohne Unterschied zweckmäßig vorzubereiten, ergibt sich unwillkürlich die Nothwendigkeit eines solchen Institutes, welches dem Schüler zu allen möglichen Laufbahnen den Eingang eröffnet, indem es ihn, ohne vorzeitige Nöthigung zu definitiver Berufswahl, mit allen den Kenntnissen ausrüstet, welche er in dem Zeitpunkte genügender individueller Reife zu einem besonnenen Entschlusse bedarf.

Es ist klar, dass in der einheitlichen Mittelschule die Lehrgegenstände und Lehrstoffe dermaßen angeordnet werden müssen, dass ein harmonisches Ganzes erzielt wird, und die Schüler nicht blos für die Humaniora der Universität, sondern auch für die technischen Studien der übrigen Hochschulen hinreichende Befähigung erhalten.

Hervorzuheben ist auch, dass das bisher vernachlässigte Zeichnen als obligatorischer Gegenstand in sämmtlichen Jahrgängen gelehrt werden soll*); ebenso ist in den oberen Classen eine von den zwei Sprachen: griechisch oder französisch nach freier Entschließung obligatorischer Gegenstand.

Eine wesentliche Frage rücksichtlich der einheitlichen Mittelschule ist auch die Zahl der Jahrgänge. Hierüber scheint die Commission noch keinen festen Beschluss gefasst zu haben. Einige Glieder derselben hielten neun Jahrgänge für zweckmäßig, weil die IV. Classe der Elementarschule nicht genügende Vorbereitung für die Mittelschule gewähre. Demzufolge solle das erste Jahr als Vorbereitungsclasse dienen, in welche die Schüler der III. Elementarclasse aufgenommen werden könnten.

Eine nicht minder wichtige Frage ist die Reihenfolge des Sprachunterrichts. In dieser Beziehung ist uns nur soviel bekannt, dass in dem ersten Jahrgange keine fremde Sprache gelehrt werden soll, sondern erst in der zweiten Classe eine solche, und zwar die lateinische auftreten soll. Der Unterricht in der deutschen Sprache soll in dem dritten oder vierten Jahr-

*) Bei Mangel an genügender Befähigung müsste unseres Erachtens die Verbindlichkeit auf die Elemente beschränkt bleiben. D. R.

gange, der in der griechischen beziehungweise der französischen in dem fünften Jahrgange beginnen.

Aus der Schweiz. Im Zürcher Taschenbuch für 1894 hat Dr. O. Hunziker, Professor für Schulgeschichte und Schulkunde an der Universität Zürich, einen quellenmäßigen Beitrag zur Geschichte der schweizerischen Volksschule veröffentlicht. Es handelt sich um die Reform der zürcherischen Landschulen, d. h. um ein in den Jahren 1770—78 vollzogenes Stück Volksschulentwicklung, das auch für weitere Kreise von Interesse sein dürfte. Bedeutsam genug erscheint schon die Thatsache, dass jene Reform von der — Geistlichkeit ausging, und dass die Mittel dazu durch — Privatwolthätigkeit (innerhalb eines Jahres) zusammengebracht wurden. „Zu dem aerarium publicum seine Zuflucht zu nehmen, wer wollte sich das unterstehen?“ Dies merkwürdige Wort finden wir in dem Aufrufe, welchen das Oberhaupt der zürcherischen Kirche, Antistes Joh. Rud. Ulrich (ein Schüler Bodmers und Breitingers), am 28. September 1776 an seine Mitbürger erließ.

Der eben Genannte ist ohne Zweifel auch der Verfasser oder wenigstens der geistige Urheber der „Fragen über den Schulunterricht“, welche 1771 mittels gedruckten Formulars an sämmtliche (etwa 150*) Landpfarrer gerichtet wurden. Es sind 81 Fragen: 19 betreffen die „äußere“, 51 die „innere Einrichtung des Schulwesens“ und 11 den „Nutzen des Schulunterrichts und den Schaden des Versäumnisses“. „Es fehlt ihnen wol da und dort — meint Hunziker — die Exactheit berufsmäßiger Verwaltungsroutine und fachmännisch-pädagogischer Redeweise; dafür erfreuen sie durch ihre naive Frische und durch das humane Interesse an der Jugend, namentlich an der armen Jugend, das aus ihnen spricht. Für die Neuordnung der Landschulen sind sie maßgebend geworden — auf Grund der Antworten wurde die Commission ernannt, die den Entwurf von 1778**) vorbereitete; als erster Versuch einer planmäßigen Enquête sind sie ein Pionier für die Fragenschemata der Helvetik und noch viel späterer Zeiten geworden und verdienen dadurch einen Ehrenplatz in der vaterländischen Schulgeschichte, vielleicht in der Schulgeschichte überhaupt.“ Darum seien ihrer etliche — in der gegebenen Reihenfolge — hier mitgetheilt.

„Was hat es mit den Dienstkindern, Männbuben***) etc. für eine Beschaffenheit? gehen sie auch ordentlich zur Schul? — Wird eine vernünftige Proportion der Zeit, die auf verschiedene Objecte verwandt werden muss, beobachtet, dass nicht mit dem einten Object zu viel, mit dem andern zu wenig Zeit zugebracht werde? Wie hilft sich der Schulmeister in dieser Absicht bei den ungleichen Fähigkeiten der Schulkinder? — Müssen sie das Auswendiggelernte mit Verstand hersagen? Wird es vermieden, oder kann es vermieden werden, dass den Kindern das, was sie auswendig gelernt, insonderheit Gebether,

---

*) „Von 105 derselben finden sich die Antworten noch jetzt auf dem zürcherischen Staatsarchiv bei einander; darunter eine ganze Reihe höchst fleißiger und eingehender Arbeiten.“

**) Der Entwurf einer „erneuerten Schul- und Lehrordnung für die Schulen der Landschaft Zürich“ wurde am 26. Oct. 1778 „von Bürgermeister und Rath“ gutgeheißen und zum Gesetz erhoben.

***) = Hüterknaben.

auch Katechismus-Fragen, durch gar zu öftere eintönige Wiederholung ekelhaft und zum Verdruss werde, oder doch nur ohne alles Nachdenken über die Lippen herablauffe? Woran erkennt man, ob einem Kind an dem Lernen ekelt? Was für Übungen gefallen den Kindern am meisten? Vor welchen dagegen ekelt es den meisten unter ihnen? — Wird beim Schreiben keine Zeit unnützer Weise auf Auszierung der Buchstaben und auf das sehr entbehrliche Fractur-Schreiben verwandt? — Was für Anstalten werden gemacht, oder könnten gemacht werden, dass die Kinder, wenn sie einmal ausgeschult sind, das Erlernte nicht wieder vergessen? — Werden die Fehler im Lernen nicht etwa auf solche Art bestraft, dass den Kindern das Lernen selbst verleidet, oder gar die Schule selbst verhasst gemacht wird? Was für Correcturen findet man, dass hiebei die besten und fruchtbarsten seien? — Wie verhält es sich in der Schule mit der Reinlichkeit? Werden in dieser Absicht Vorsorgen gebraucht? — Zeigen sich etwa bei dem eint und andern Kind auch außerordentliche Fähigkeiten des Verstandes? Was wird mit solchen fähigen Köpfen vorgenommen? In was für Umständen sind sie? — Was zeigen sich für allgemein herrschende Fehler bei den Schulkindern? Was für allgemein herrschende gute Eigenschaften? — Wie hilft sich der Schulmeister in solchen großen Schulen, wo er wegen Menge der Kinder fast nicht an alle kommen kann? Verspürt man an den Orten, wo Sommerschulen sind, einen so merklichen Nutzen von denselben, und hingegen, wo keine sind, einen so merklichen Schaden der Unterlassung, dass wirklich zu wünschen wäre, dass man aller Orten Sommerschulen einführte? Was lässt sich von dem Nutzen und dem Schaden der Nachtschulen sagen? — Hat man Beispiele, dass Kinder durch das, was sie in der Schule gelernt (Lesen, Rechnen, Schreiben) etwa auch in Stand gekommen, ihre Bauernökonomie desto besser zu besorgen? — Welchen Einfluss hat wol die gegenwärtige Theuerung auf das Schulwesen und die Erziehung überhaupt?“

Noch bevor die Fragenformulare verschickt worden waren (doch im gleichen Jahre 1771), hatten zwei hervorragende Geistliche des Kyburger Capitels*), J. G. Schulthess und Heinr. Escher, tiefgehende — einander ergänzende — Referate über die Landschulreform verfasst. Die beiden Arbeiten — urtheilt Hunziker — „legen klar, welches der pädagogische Horizont der tüchtigsten und eifrigsten Schulfreunde in der damaligen Landgeistlichkeit war; sie zeigen, was die energischesten Förderer der Schulreform damals schon zu erstreben wagten und charakterisiren ihre Verfasser nach beiden Richtungen als Vorkämpfer einer Entwicklung, die erst ein bis zwei Menschenalter später bei uns zur Verwirklichung gelangte“. Hiefür etliche Belege. — Über das Schreiben bemerkt Escher u. a.: „Von den sogenannten Schriftenzetteln könnte man einen vortrefflichen Gebrauch machen: dieselben sollte man anfüllen mit Lehren; Weisheits-, Lebens-, Gesundheits-, Haushaltungsregeln etc. Ein jeder Schüler, der schreibt, sollte eine solche Sammlung und Schatz haben, der ihm durch sein ganzes Leben nützlich wäre. Besonders müssten die Kinder weiblichen Geschlechts in ihren Schriften und Schriftenzetteln von denjenigen Dingen unterrichtet werden, die ihrem Geschlecht in künftigen Lebens-

*) Capitel = gesetzlich organisirte Gesammtheit der Pfarrer in einem Verwaltungsbezirk.

jahren voraus nützlich wären: Charakter einer rechtschaffenen Hausmutter, einer verständigen Frau; Lob der Ordnung, der Sparsamkeit, der Säuberlichkeit in dem Hauswesen, und was dergleichen sein möchte! Schulthess meint: „Würde man Haus- und Geldgeschäfte mit den Kindern in der Schul theoretisch und methodisch abhandeln, würde man ihren Verstand durch Arithmetik und Geometrie, die durchaus praktische Logik sind, öffnen und schärfen, so müssten Eltern und Meister zu Hause Wunder sehen, wieviel mehr Aufmerksamkeit, Ordnung, Fähigkeit die Kinder in dem Untericht zeigen würden, den man ihnen zu Hause ohne Regeln durch die Routine gibt; mit wieviel Lust sie nach Hause eilen würden, das im Werk zu sehen, darin selbst Versuche zu machen, was ihnen theoretisch vorgetragen worden!“ Und Escher fügt hinzu: „Ich stelle mir vor, das hätte einen großen Einfluss auf den ökonomischen Zustand. Man gebe acht, so wird man bemerken, dass eine Quelle von dem Ruin vieler Haushaltungen daher rührt, dass sie nicht berechnen können, was sie einnehmen, was sie ausgeben.“ Er wünscht ferner „etwas von der Mechanik, der Naturhistorie und Naturlehre“: „So sollte man die Landjugend besonders führen zur Naturkenntnis ihres Vaterlandes . . . In einer jeden Landschule sollte eine etwelche geographische Beschreibung von demselben Orte sein.“ „Man sollte sie auch bekannt machen mit den Landesgesetzen.“ „Vorzüglich sollte man der Landjugend eine allgemeine Kenntnis von dem Landbau beibringen, . . . sie anführen, über dergleichen Dinge ihre eigenen Bemerkungen und Erfahrungen zu machen und kleine dahin einschlagende Schriften mit ihnen lesen.“ „Man sollte sie auch bekannt machen mit den allgemeinen Regeln der Haushaltungskunst und mit den wichtigsten Gesundheitsregeln.“ Zur Gesundheitspflege in der Schule selbst ermahnt Schulthess: „Man gewöhne dem Kinde mit aller Sorgfalt eine solche Haltung des Kopfes und Leibes beim Schreiben an, die nichts Beschwerliches oder Nachtheiliges hat.“

Behufs Hebung der Lehrerbildung wird von beiden Männern ein „Seminarium für Landschulmeister“ — das „in der Stadt“ (Zürich) zu errichten wäre — vorgeschlagen. Escher rechnet auch die Kosten einer solchen Anstalt aus und meint, dass die eine Hälfte mit Leichtigkeit von den Kirchengütern getragen, die andere durch Beiträge des „geistlichen Ministeriums“ („Synodalsteuern“), „edler und großmüthiger Menschenfreunde und Freunde des Vaterlands“ und der „gnädigen und christlichen Landesobrigkeit“ gedeckt werden könnte.*) „Zu Seminaristen — bemerkt Escher weiter — werden fähige und wolgesittete Jünglinge gewählt, besonders arme Waisenknaben, die etwann besondern Verstand und Fähigkeit zeigen, und die meistens so traurig und schlecht versorgt sind, und nach gegenwärtigen Umständen an den meisten Orten nicht anders können versorget werden.“ — Schulthess empfiehlt überdies „ein Methodenbuch, darin den Schulmeistern alle durch Erfahrung bewährten Kunstgriffe in jedem Theile des Unterrichts gezeigt würden“. Und in der That gab das Kyburger Capitel noch im Jahre 1771 eine von Escher redigirte „Anleitung für die Landschulmeister“ heraus. Die Schrift fand solchen Anklang, dass sie nicht nur schon 1775 eine zweite Auflage erlebte, sondern unter dem gleichen Titel 1779 auch in Basel erschien (natürlich insoweit verändert, als es für die besondern baslerischen Verhältnisse nöthig war). Einige

*) Das Staatsseminar wurde 1832 (in Küßnach) eröffnet.

Abschnitte dieser „Anleitung" findet unser Gewährsmann „noch heute so lesens- und beherzigenswert wie vor 120 Jahren. Wir rechnen dazu insbesondere: §. 2. Von den nöthigsten Eigenschaften eines Schulmeisters; §. 9. Anleitung zur Bemerkung der Verschiedenheit der Gaben und der Gemüthsart der Schulkinder, und wie der Schulmeister bei seinem Unterricht sich darnach zu richten hat; §. 10. Von der guten Ordnung, die er in der Schule zu unterhalten hat". —

Die neue Schul- und Lehrordnung, welche 1778 Gesetzeskraft erhielt, brachte nun wirklich etliche fortschrittliche Gedanken zur Ausführung. Wir rechnen dazu — nach Hunziker — folgende Bestimmungen: Erweiterung der Winterschule (um mindestens 2 Wochen) — allgemeine Einführung der Sommerschule (Unterricht an 2 Tagen jeder Woche) und einer „obligatorischen Repetirschule bis zur Zulassung zum Abendmahl" (im Sommer am Sonntag, im Winter an einem ganzen Werktag) — Aufhebung der Nachtschule (Ersatz: „Singschule" am Sonntag Nachmittag). Regelung der Versetzung und Entlassung. Aufstellung eines ausführlichen Lehrplans. Weisung der Lehrer an die Pfarrer behufs beruflicher Fortbildung. „Besserer" Schutz der Lehrer gegen widerspenstige Eltern.

Aus Russland. Lehrervereine. Das Leben ist in den letzten 15—20 Jahren von Jahr zu Jahr theurer geworden, und das macht sich für die Lehrer besonders fühlbar, da sie eine feste und zwar eine verhältnismäßig niedrige Gage beziehen, aber doch gewisse Repräsentationspflichten tragen, für ihre Fortbildung sorgen müssen, bei der ungeheuren physischen und geistigen Anstrengung wenigstens einmal jährlich vollkommener Ruhe bedürfen etc. In den Händen des einzelnen Lehrers befinden sich aber gar zu wenig Mittel zur Verbesserung ihrer Lage, und alle diese Mittel stellen eben übermäßige Forderungen an die Kraft und Arbeitsfähigkeit desselben, weshalb ihnen zuletzt ihre Arbeit selbst zum Ekel wird. Welchen Einfluss diese anormale Lage auch auf das Schulwesen haben muss, liegt auf der Hand. Denn, sagt Diesterweg, wer da wünscht, dass das Volk mit Erfolg erzogen werde, der muss als erste Bedingung eine solche Lage der Erzieher anerkennen, welche der Wichtigkeit ihrer Pflichten entspricht. Wollt ihr für eure Kinder sorgen, so sorgt für deren Lehrer. Was ihr diesen verweigert, versagt ihr jenen. Deshalb ist es auch vor allem die Gemeinde, der Staat, welche für eine Verbesserung der Lage der Lehrer zu sorgen haben. Aber bis dieses geschieht, dürfen die Pädagogen doch nicht hilflos dasitzen. Sie dürfen sich auch nicht darauf beschränken, dass jeder für sich alle Hebel in Bewegung setzt, seine Lage zu verbessern. Thatsächlich haben denn auch die Pädagogen des Auslandes längst begonnen, in dieser Hinsicht mit vereinten Kräften vorzugehen. In Russland geschah dieses lange nicht, theils weil die politischen Bedingungen ein gemeinsames Vorgehen der Lehrercorporation erschwerten, theils weil die Nothwendigkeit eines solchen nicht genügend allgemein anerkannt wurde.

In den letzten Jahren endlich kamen auch die russischen Pädagogen, besonders in den Hauptstädten, immer mehr wieder zu der Überzeugung, dass sie Mittel suchen müsssen, um aus ihrer schweren ökonomischen Lage herauszu-

kommen. Immer stärker wurde auch wieder das Bewusstsein, dass man sich hierzu einigen müsse, da die Einzelkraft im Kampf ums Dasein nichts ist.

Die Initiative zur Organisation der Selbsthilfe der Pädagogen in Moskau ging von dem bekannten Pädagogen I. J. Herd*) aus, der die Statuten des zu gründenden „Vereins zur gegenseitigen Unterstützung der Pädagogen in Moskau“ ausarbeitete. Dieser Verein hat die Aufgabe, die Personen, welche auf pädagogischem Gebiete arbeiten, in lange anhaltenden oder unheilbaren Krankheitsfällen, Unglücksfällen, im Alter oder bei Arbeitsunfähigkeit, ebenso ihre Witwen und Waisen möglichst sicherzustellen. Der Verein gewährt: a) lebenslängliche und einmalige Unterstützungen; b) Geldunterstützungen im Todesfalle eines Mitgliedes der Casse oder der Frau eines Mitgliedes; c) Anleihen auf bestimmte Zeit gegen bestimmte Zinsen. Auch nimmt der Verein von den Mitgliedern Geld leihweise an. Zu diesen Zwecken ist eine Hilfscasse gegründet, die aus drei Abtheilungen besteht: Pensions-, Sterbe- und Leih- und Sparcasse. Bei aller Complicirtheit ist die Organisation des Vereins doch eine sehr einheitliche. Man wird Ehrenmitglied der Gesellschaft für besondere Verdienste; Wolthäter ist man, wenn man einmalig 500 Rbl. oder jährlich 20 Rbl. zahlt; wirkliche Mitglieder können alle Pädagogen (männliche und weibliche), sowie die Frauen der wirklichen Mitglieder werden. Letzteres scheint besonders sympathisch und günstig für den Verein. Man kann auch Mitglied einer einzelnen Abtheilung der Casse sein. Die Geldmittel des Vereins bestehen aus dem unantastbaren Grundcapital, dem Reservecapital und dem Betriebscapital. Das erste wird gebildet: a) aus Spenden speciell für diesen Zweck, b) aus den Spenden von über 1000 Rbl., von denen nur 50 % zum Grundcapital der Pensionscasse abgezählt werden, c) aus 30 % der Einkünfte für Concerte u. dgl., d) 10 % des Reingewinnes der Spar- und Leihcasse, e) einem Theil der Jahresreste von dem Betriebscapital, von denen die Hälfte zum Grundcapital der Pensionscasse geschlagen wird. — Das Reservecapital bilden alle Summen der Pensionscasse, ausgenommen das Grundcapital derselben, und das Reservecapital der Spar- und Leihcasse. — Das Betriebscapital bilden a) die Zinsen vom Grundcapital, b) 50 % aller Spenden unter 1000 Rbl. ohne besondere Bestimmung, c) 30 % der Einkünfte von Concerten u. dgl., d) die Spenden der Wolthäter, e) die Summen der Sterbecasse, die an die Erben der verstorbenen Mitglieder ausgezahlt werden sollen oder im Laufe des Jahres eingezahlt werden, f) das Betriebscapital der Spar- und Leihcasse.

Am wichtigsten ist zweifellos die Pensionscasse; denn die Dienstzeit, für welche vom Staat Pension ausgesetzt ist, ist sehr lang, die Pension selbst ist sehr gering**) und — was die Hauptsache ist — nur der allergeringste Theil der Lehrer ist überhaupt pensionsberechtigt. Dazu kommt, dass das pädagogische Personal nach 25 jähriger Arbeit gewöhnlich nicht mehr im Dienste belassen wird; es muss ja auch anerkannt werden, dass ein Lehrer nach 25 jähriger Arbeit gewöhnlich physisch und moralisch abgeschwächt ist. Andererseits aber ist es klar, dass der Lehrer den Dienst zu einer Zeit quittiren muss, wo er noch unerwachsene und unerzogene Kinder hat. Wie soll er für die karg bemessene

*) Die Pädagogenfamilie Herd ist englischer Herkunft. Ein Bruder des Genannten, A. J. Herd, spielte eine bedeutende Rolle in der Schulgeschichte Petersburgs.

**) Für 25 jährigen Dienst 300—750 Rbl., für 20—25 Jahre die Hälfte, für 10—20 Jahre einmalig die Summe von 300—750 Rbl.

Pension sein Leben fristen und seine Kinder erziehen? An Ersparungen während der Dienstzeit ist gewöhnlich auch nicht zu denken. Daher rührt die große Wichtigkeit einer Veranstaltung, wie die Pensionscasse sie darstellt.

In der Pensionscasse gibt es 4 Classen. Die erste Classe zahlt 11 Rbl. einmalig und 1 Rbl. monatlich, die zweite 21 resp. $2^1/_2$ Rbl., die dritte 31 resp. $4^1/_2$ Rbl., die vierte 41 resp. $8^1/_2$ Rbl. Die wirklichen Mitglieder können gleichzeitig zu mehreren Classen gehören oder ihre Zahlungen verdoppeln, verdreifachen u. s. w., dementsprechend dann auch die ihnen zu gewährenden Darlehen und Pensionsgelder wachsen. Wer nach drei Jahren aus der Casse austreten will, bekommt $^4/_5$ seiner Einzahlungen ohne Zinsen zurückerstattet. Das Grundcapital der Pensionscasse wird gebildet aus den einmaligen Zahlungen, 50 % der Spenden für das Grundcapital der Gesellschaft, 40 % der Einnahmen von Conzerten u. dgl., 50 % aller Spenden unter 1000 Rbl. ohne besondere Bestimmung und den speciell für die Pensionscasse bestimmten Spenden. Das Reservecapital der Pensionscasse besteht aus den periodischen Mitgliedsbeiträgen, dem Gewinn von den Operationen und den Zinsen vom Grundcapital der Pensionscasse. Das Betriebscapital wird gebildet aus den für das laufende Jahr zu Pensionen bestimmten Summen. Folgende Pensionsnormen sind festgesetzt:

	Bedingungsweise.		Unbedingt.
	Nach 15 Jahren.	Nach 20 Jahren.	Nach 25 Jahren.
Für die 1. Classe	25 Rbl.	45 Rbl.	80 Rbl.
„ „ 2. „	50 „	90 „	150 „
„ „ 3. „	100 „	180 „	300 „
„ „ 4. „	200 „	360 „	600 „

Nach 15 und 20 Jahren wird nur im Fall der Arbeitsunfähigkeit oder eines besonderen Unglücks, oder wenn das Mitglied ein Alter von 60 Jahren erreicht hat, von der Generalversammlung Pension bewilligt, und zwar in den beiden ersten Fällen nur bis zur Beseitigung der Gründe, worauf die Zahlungen fortgesetzt werden müssen. Wer auf einmal die Zahlung für eine Reihe von Jahren, sagen wir für 15 Jahre, leistet, ist schon nach 10 Jahren pensionsberechtigt. Geht jemand in eine niedere Classe über, so wird ihm sein Guthaben an Stelle der künftigen Zahlungen angerechnet. Stirbt ein Mitglied nach 3 Jahren, so bekommen seine Erben die Zahlungen ohne Zinsen zurückerstattet. Die Generalversammlung hat das Recht, je nach den vorhandenen Mitteln, sehr alten oder kranken Mitgliedern eine größere Pension zu bewilligen. Wer nicht weniger als 3 Jahre Mitglied der Casse ist, hat das Recht, aus der Casse Geld in der Summe der Hälfte seiner bisherigen Zahlungen zu 6 % auf 1—6 Monate zu leihen und ratenweise abzuzahlen. Die Einkünfte vom Reservecapital dienen zur Unterstützung (einmalig oder jährlich) der Mitglieder oder ihrer Familien, auch nach dem Tode des Vaters.

Sterbecassen haben in der letzten Zeit große Verbreitung gefunden*), so dass es z. B. in Petersburg 9 solcher Cassen gibt. Mitglieder der Moskauer Sterbecasse können alle Lehrer und Lehrerinnen unter 45 Jahren werden (für Personen über 45 Jahren sind besondere Zahlungsbedingungen festgesetzt). Die Mitglieder sind in Gruppen von nicht weniger als 101 Mitglied in jeder getheilt. Jedes Mitglied zahlt einmalig 6 Rbl. und bei jedem Todesfalle eines

*) Auch in den deutschen Colonien Russlands gibt es solche Cassen.

Mitgliedes oder der Frau eines Mitgliedes 5 Rbl. Die an die Frau, den Mann, die Kinder oder an einen anderen bestimmten Erben auszuzahlende Unterstützungssumme beträgt:

Für 1—20 Zahlungen 200 Rbl.	Für 41—60 Zahlungen 400 Rbl.
„ 21—40 „ 300 „	„ 61—80 „ 500 „

Für 81—100 Zahlungen 600 Rbl.

Mehr als 100 Zahlungen darf kein Mitglied leisten, sondern an seine Stelle tritt ein neues Mitglied. Jeder kann auch Mitglied mehrerer Gruppen sein. Wer aus der Casse austritt, bekommt die Hälfte seiner Zahlungen ohne Zinsen zurückerstattet. — Diese Zahlungen sind unnöthig hoch, da nur die Hälfte aller Einzahlungen zur Deckung der Ausgaben dient, die andere Hälfte beim Austritt des Mitgliedes zurückgezahlt wird. Auch die Höhe der Unterstützungen entspricht nicht den gemachten Einzahlungen.

Die Mitglieder der Leih- und Sparcasse zahlen einmalig 3 Rbl. für das Reservecapital und dann nicht weniger als 1 Rbl. monatlich. Das Betriebscapital ist zu Darlehen an die Mitglieder bestimmt, das Reservecapital zur Deckung der möglichen Verluste. Jedes Mitglied kann eine Summe geliehen bekommen, die seine Einzahlungen nicht übertrifft, und wenn er zwei Bürgen stellt, so das Dreifache dieser Summe. Die Schuld kann auch ratenweise abgezahlt werden. Die Zinsen werden von der Generalversammlung immer für ein Jahr voraus bestimmt. Beim Austritt werden alle Zahlungen zurückerstattet. 10 % des Reingewinnes werden zum Grundcapital, nicht weniger als 5 % zum Reservecapital übergezählt; der Rest wird als Dividende unter die Mitglieder vertheilt. — Ein Mangel dieser Organisation ist der, dass die Darlehen die Höhe der Einzahlungen erreichen können. Ein zweiter Mangel besteht darin, dass für die außer den obligatorischen Zahlungen eingetragenen Summen (wozu ein jedes Mitglied das Recht hat) nicht Dividende, sondern nur bestimmte Zinsen gezahlt werden.

Endlich besteht bei dem Verein noch ein von J. Herd gesammeltes Capital zur Unterstützung von Lehrerwitwen und -Waisen. Dasselbe beträgt leider noch nur ca. 9000 Rbl.

Die Zahl der Mitglieder des Vereins betrug am 1. Januar v. J. 186, das Capital ca. 24.000 Rbl. Die Pensionscasse zählte 6 Mitglieder und ca. 2500 Rubel, die Sterbecasse 107 Mitglieder und ca. 7500 Rbl., die Leih- und Sparcasse 61 Mitglieder und ca. 5000 Rbl.

Ehe wir zu den neuerdings in Petersburg gegründeten Vereinen zur gegenseitigen Unterstützung von Pädagogen übergehen, bleiben wir kurz bei einem Verein stehen, der seine Thätigkeit als „Wolthätigkeitsverein" begann, nämlich bei der am 6. October 1866 gegründeten „Philantropischen Gesellschaft der Fürsorge für die Gouvernanten in Russland", deren erster Präsident Pastor Richter war. Die Gesellschaft stellte sich folgende Aufgaben: 1. den Mitgliedern Stellen zu suchen, 2. ihnen Darlehen und Unterstützungen zu gewähren, 3. für sie eine Bibliothek zu gründen, 4. für sie ein wohlfeiles Asyl zu gründen.

Das Einkommen des Vereins bestand aus den Mitgliedsbeiträgen, der Zahlung für die Recommandation von Lehrerinnen und freiwilligen Spenden. Die Gesellschaft musste sich meist damit begnügen, Stellen zu suchen; Unterstützungen konnten selten gewährt werden. Im ersten Jahr betrug die Anzahl

der Mitglieder 228, das Capital der Gesellschaft betrug 432 Rbl. Es sei hier gleich erwähnt, dass die Zahl der Mitglieder am 1. Januar 1893 634 betrug, das Capital sich auf ca. 56.000 Rbl. belief, und die Wichtigkeit der Gesellschaft wird uns gleich zweifellos sein. Im Jahre 1870 bekam die „Gesellschaft der Fürsorge für die Erzieherinnen und Lehrerinnen in Russland", wie sie nun genannt wurde, eine neue Organisation, die sie mehr den Vereinen zur gegenseitigen Unterstützung annäherte. Als neue Aufgaben bezeichneten die Statuten: a) die Bildung eines neuen Capitals zur Gründung eines beständigen Asyls für alte Mitglieder und zur Zahlung von Pensionsgeldern, b) die Gründung einer Musterschule. 1877 wurde bei der Gesellschaft eine Leih- und Sparcasse gegründet. Im vorigen Jahr wurden die Statuten derselben wieder umgearbeitet. Die Gesellschaft will im allgemeinen für die Verbesserung der Lage der Lehrerinnen und Erzieherinnen sorgen. Sie muss dazu a) ihren Mitgliedern unentgeltlich Stellen suchen, b) Darlehen und in Ausnahmefällen Unterstützungen gewähren, c) hat sie eine Bibliothek gegründet, d) hat sie wolfeile Wohnungen eingerichtet, um armen Mitgliedern zeitweilig wolfeil Quartier und Kost geben zu können, e) hat sie ein Pensionscapital gegründet. Das beständige Asyl und die Musterschule hat sie noch nicht gründen können. Die Mittel der Gesellschaft sind: a) die Mitgliedsbeiträge, b) Spenden und Einnahmen von Concerten u. dgl., c) die Erträge der Sammelbüchsen. Die Mitglieder sind entweder active Mitglieder, Freunde der Gesellschaft oder Ehrenmitglieder. Die activen Mitglieder zahlen jährlich 5 Rbl. oder einmalig 75 Rbl. Alle aus dem Vorhergesagten resultirenden Rechte genießen nur die activen Mitglieder.

Sehen wir uns nun noch kurz die Thätigkeit der Gesellschaft an. Sie hat im Jahr 1892 für 182, in der ganzen Zeit ihrer Thätigkeit für 5500 Personen Stellen verschafft. Sie hat für ihre Mitglieder wohlfeile Quartiere eingerichtet, die im Durchschnitt jährlich von 75 Mitgliedern benutzt wurden, welche 5—7 Rbl. monatlich in den gemeinsamen Zimmern, 10—14 Rbl. in Einzelzimmern zahlten. Sie hat ein Pensionscapital gegründet, zu dem anfänglich 1803 Rbl. gespendet, später je 1 Rbl. von jedem Mitgliedsbeitrag abgetheilt wurde. Jm Jahre 1886 hatte das Capital die Höhe von 13.600 Rbl. und am 1. Januar 1893 von 48.352 Rbl. erreicht. 1891 wurden die Pensionsstatuten der Gesellschaft bestätigt. Die Pension beträgt 120 Rbl. jährlich: die Pensionsberechtigung gibt 25 jährige Mitgliedschaft und Erreichung eines Alters von 46 Jahren. Die Prätendenten auf die Pension werden in eine Anciennitätsliste eingetragen, und nach dieser Liste werden die freiwerdenden Pensionen vertheilt. Die Gesellschaft verfügt auch über eine Reihe von speciellen Pensionen. Die Gesellschaft vertheilt erst seit 1892 Pensionen; gegenwärtig genießen solche 6 Personen.

Die Statuten der Sparcasse wurden 1877 bestätigt. Zahlungen, von 1 Rbl. an, werden von den Mitgliedern angenommen und mit 4 % vezinst. Jedes Mitglied kann bis 500 Rbl. in die Casse einzahlen. Bis 1893 zählte die Casse nur 13 Mitglieder, die 1000 Rbl. eingezahlt hatten. 1882 gründete die Gesellschaft einen Fonds zur Unterstützung unheilbar kranker Mitglieder. Seit 1879 hat die Gesellschaft das Recht, Lotterien zu organisiren. Die Bibliothek zählt gegenwärtig über 2500 Bände. 1871 eröffnete die Gesellschaft zum ersten Mal eine Reihe von Vorlesungen für ihre Mitglieder, welcher Versuch 1872 und 1874 wiederholt wurde. 1875 wurden systematische Curse für Rus-

sisch, Französisch und Deutsch eröffnet. Von Zeit zu Zeit fanden pädagogische Conferenzen der Mitglieder statt, an denen bedeutende Pädagogen theilnahmen. Das ist in den Hauptzügen die höchst sympathische Thätigkeit der Gesellschaft.

Es erübrigt uns jetzt nur noch, uns mit den der Zeit nach neuesten Maßnahmen auf dem Gebiet der gegenseitigen Unterstützung der Pädagogen bekannt zu machen. Da ist in erster Linie die achte, auch die „pädagogische" genannte Sterbecasse, die ihr Entstehen hauptsächlich der Initiative des Personals des 3. Gymnasiums zu verdanken hat und die im Februar 1889 ihre Thätigkeit eröffnete. Die Zahl der Mitglieder betrug anfänglich nur 13, gegenwärtig sind es schon 500, und außerdem haben sich 42 Personen in die Candidatenliste eingezeichnet. Auf der letzten Jahresversammlung wurde beschlossen, bei der eben entstandenen „Pädagogischen Gesellschaft zur gegenseitigen Unterstützung" noch eine Sterbecasse zu gründen. Der große Erfolg der Casse ist der Energie der Initiatoren, sowie der Einfachheit der Statuten und der allgemeinen Zugänglichkeit der Mitgliedschaft zu verdanken. Mitglieder können alle gesunden Personen im Alter von 20—55 Jahren sein. Jedes Mitglied zahlt beim Eintritt einmalig 2 Rubel und als ersten Beitrag 1 Rbl. 25 Kop. Beim Tode eines Mitgliedes muss jedes der überlebenden Mitglieder im Laufe von 2 Wochen wiederum 1 Rbl. 25 Kop. einzahlen. Diese Summen dienen zur Auszahlung der Unterstützung an den Erben des Verstorbenen. Die Höhe der Unterstützung hängt also von der Zahl der Mitglieder ab. Die Casse hat gegenwärtig einen Überschuss von 4 mal 500 Rbl. zu Unterstützungen und 400 Rbl. zur Deckung der laufenden Ausgaben. Überhaupt verfügt sie über ein Capital von 4283 Rbl. Bis jetzt hat sie über 4000 Rbl. Unterstützungen ausgezahlt.

Wir erwähnen weiter den Versuch zur Gründung eines Consumvereins unter dem Namen „Mäßigkeit". Die Nothwendigkeit eines solchen Vereins wird durch die hohen Preise aller Producte im Kleinhandel bedingt. Im Auslande sind solche Vereine nicht selten. Auch die schon erwähnte „Pädagogische Gesellschaft zur gegenseitigen Unterstützung" hat schon mit der Organisation eines solchen Vereins den Anfang gemacht.

Früher wollte man sich — wenigstens zeilweilig — damit begnügen, mit verschiedenen Großhändlern ein Abkommen zu treffen, wonach sie allen Mitgliedern des Vereins einen gewissen Rabatt zu gewähren hätten. Im Frühling des vorigen Jahres wurden auch Statuten ausgearbeitet; seither ist aber die Sache wenig weiter gediehen, weshalb ich auch nicht näher auf die Statuten eingehen will. Von kleineren Unternehmungen*) ist noch zu nennen der „Verein zur gegenseitigen Unterstützung der früheren Zöglinge des St. Petersburger Lehrerinstituts", dessen Statuten am 27. October 1890 bestätigt wurden. Er hat die Aufgabe, seinen Mitgliedern und deren Familien Unterstützung zu gewähren, und zwar in der Form von einmaligen oder periodischen Unterstützungen, Darlehen und Anweisung von Arbeit. Active Mitglieder sind nicht nur Personen, die den Cursus des Instituts beendigt haben oder in demselben dienen, sondern auch solche, die im Institut gelernt, aber den Cursus

*) Es gibt bei verschiedenen Lehranstalten Leih- und Sparcassen, aber die Bedeutung derselben ist eine nur geringe, so dass ich auf dieselben auch nicht näher eingehen will.

nicht beendigt haben, und solche, die in demselben das Stadtlehrerexamen*) gemacht haben. Der Mitgliedsbeitrag beträgt jährlich 3 Rubel, kann aber verdoppelt werden, wenn viel Ansprüche auf Unterstützung gemacht werden. Ein Theil der Einkünfte wird zur Bildung eines Grundcapitals verwendet. Der Verein hat das Recht, Vorstellungen, Concerte und dgl. zu arrangiren, um seine Mittel zu vergrößern. — Einmalige Unterstützungen werden im Todesfalle, bei langwieriger Krankheit oder anderen Unglücksfällen den activen Mitgliedern und ihren Familien gewährt; periodische Unterstützungen im Falle unheilbarer Krankheit oder zur Erziehung der Kinder. Im Nothfall können auch Darlehen ohne Zinsen gewährt werden. Am 1. September 1892 zählte die Gesellschaft 133 active Mitglieder und hatte ein Capital von 730 Rubel. Bisher sind noch keine Unterstützungen gewährt worden, weil bisher nicht darum angehalten wurde. — Von ferneren Versuchen nenne ich den zur Gründung des sogenannten „Fonds der in den Volksschulen Lehrenden", der von W. Latyschew, dem Volksschuldirector des Petersburger Gouvernements ausging, welcher schon 1885 das Project einer Emeritalcasse für die Elementarlehrer ausgearbeitet hatte, das leider unausgeführt blieb, und der nun, da er mit der kläglichen materiellen Lage der Lehrer ausgezeichnet bekannt war, im vorigen Jahr dem „Petersburger Bildungsverein" den Vorschlag machte, einen Fonds zur gegenseitigen Unterstützung der Lehrer zu gründen. Sofort wurde der Vorschlag angenommen und Statuten ausgearbeitet. Die Mittel des Fonds bestehen aus einmaligen und periodischen Spenden. Die Unterstützungen sind ebenfalls einmalige und periodische. Die Rückzahlung der Unterstützungen in der Zukunft wird gewünscht. Unterstützt wird nur, wer mindestens 6 Beiträge gezahlt hat, mindestens ein Jahr Lehrer gewesen ist, und nicht vor einem Jahr nach der letzten Zahlung. Die Höhe der Unterstützung hängt ab von den flüssigen Mitteln und der Höhe der Beiträge des Mitgliedes. Unterstützungen werden bei Unglücksfällen, Krankheiten oder Stellenverlust den Mitgliedern, und im Todesfalle deren Familien gewährt. Bestätigt sind diese Statuten noch nicht.

Es bleibt uns jetzt nur noch übrig, uns mit den zwei neuesten und, wie man hoffen darf, am meisten gesicherten Vereinen bekannt zu machen. „Die Gesellschaft zur gegenseitigen Unterstützung der Lehrer und Lehrerinnen in den Elementarschulen des Gouvernements St. Petersburg" entstand im November 1892 und hatte am 10. Mai 1893 ihre erste außerordentliche Versammlung; an ihrer Gründung hatte der Gehilfe des Curators des Petersburger Lehrbezirks L. J. Lawrentjew den größten Antheil. Die Unterstützung ist eine materielle und eine geistige: es werden Geldunterstützungen bewilligt, Arbeit für die Mitglieder gesucht, diese auf andere Art materiell unterstützt und endlich für die pädagogische Fortbildung der Lehrer gesorgt, was gewiss nicht geringer anzuschlagen ist als die materielle Unterstützung. Alle gegenwärtigen und früheren Lehrer und Lehrerinnen können active Mitglieder des Vereins sein, wenn sie 3 Rubel jährlich oder 50 Rubel einmalig zahlen. Die constituirende Versammlung fand am 21. November 1892 statt. An diesem Tage schrieben sich 73 Mitglieder ein, die 793 Rubel einzahlten. Nach einem

*) Aus den Lehrerinstituten gehen Lehrer der gehobenen Stadt- und Kreisschulen, aus den Lehrerseminaren Lehrer der elementaren Stadt- und Landschulen hervor.

Monat war die Zahl der Mitglieder schon auf 182, die Mittel auf 1883 Rubel gestiegen; das Grundcapital hatte die Höhe von 400 Rubel erreicht. Gegenwärtig ist die Verwaltung der Gesellschaft mit der Gründung einer Leih- und Sparcasse beschäftigt und hat beschlossen, für die auswärtigen Mitglieder eine fliegende Bibliothek zu gründen.

Die Statuten der „St. Petersburger pädagogischen Gesellschaft zur gegenseitigen Unterstützung“ wurden schon im Frühling 1891 ausgearbeitet, aber erst im December 1892 bestätigt. Die constituirende Versammlung der Gesellschaft fand am 17. Januar v. J., die erste (außerordentliche) Versammlung am 2. März v. J. statt. Das Verwaltungscomité hatte im Laufe der ersten 2 Monate mehr als 10 Sitzungen und entwickelte sofort eine sehr energische Thätigkeit. In der Sitzung vom 6. Mai v. J. wurde das Project der Statuten eines Pädagogischen Clubs vorgelegt und angenommen; dasselbe ist bereits der Regierung zur Bestätigung vorgelegt. Die Verwaltung hat ein Bureau gegründet, das alle möglichen Hilfsdienste leistet, Lehrer recommandirt u. s. w. Dieselbe hat mit verschiedenen Firmen ein Übereinkommen getroffen, wonach sie den Mitgliedern der Gesellschaft 5—50 % Rabatt oder andere Vergünstigungen gewähren. So ist der Anfang zur Gründung eines Consumvereins gelegt. Am 24. April v. J. wurde zu Gunsten der Gesellschaft eine musikalische Soirée veranstaltet, die eine bedeutende Summe abwarf. Der in der Gründung begriffene Club hat den Zweck: 1. als Mittel zur Einigung der Lehrer aller Lehranstalten in intellectueller und sittlicher Hinsicht zu dienen, zu welchem Zweck Vorlesungen über rein wissenschaftliche und pädagogische Themata und Referate etc. eingeführt werden; wenn die Mittel es erlauben, kann die Versammlung ihr eigenes Pressorgan herausgeben, sowie eine Bibliothek und Lesezimmer begründen; 2. soll er zur Befriedigung der ästhetischen Bedürfnisse der Mitglieder dienen, zu welchem Zweck Vorlesungen, Declamationen, Unterhaltungen, musikalische Vorträge und dramatische Vorstellungen arrangirt werden; 3. soll er der Ort sein, wo die Pädagogen die Möglichkeit haben, mit geringen Ausgaben angenehm ihre freie Zeit zuzubringen, weshalb im Club auch alle von der Regierung gestatteten Spiele erlaubt sind, Tanzabende, Turnen und Fechten eingeführt werden.

Die Gründer des Clubs zahlen 25 Rubel einmalig und 15 Rubel jährlich; die activen Mitglieder werden ballotirt; sie zahlen im ersten Jahr 20 Rubel, später 15 Rubel jährlich. Wer nicht Pädagoge von Fach ist, kann den Club nur als Gast besuchen. —

Nach dem Muster der „Gesellschaft zur gegenseitigen Unterstützung der Lehrer und Lehrerinnen in den Elementarschulen des Gouvernements St. Petersburg“ haben sich in der letzten Zeit auch in einigen anderen Gouvernements Unterstützungsvereine gebildet (z. B. im Gouv. Nowgorod).

Chortitza, Gouv. Jekatherinoslaw. A. Neufeld.

Aus der Fachpresse.

Zu den besten Lehrbüchern für deutsche Lehrer gehört ohne Zweifel — Heinrich Schaumbergers Roman „Fritz Reinhard“. Wir brauchen das nicht zu beweisen demjenigen, welcher die Dichtung gelesen — und wer sie noch nicht gelesen, der wolle es thun, womöglich in eigenem Buche. Und

wenn ihn unser Wort dazu nicht bewegt, so möge er sich einladen lassen von J. Walter, der (im Rep. 1893/94, IV.) mit ebensoviel Hingabe als Geschick ein ergreifendes Bild des „Lehrers und Dichters" H. Sch. gemalt hat. „Zu seinem fünfzigsten Geburtstage." Er aber ist schon im 31. Lebensjahre tückischer Krankheit zum Opfer gefallen! (Was hätte er seinem Stande werden können, wenn — —.) — Am Ende seiner Arbeit sucht Walter einen Vergleich zu ziehen zwischen Pestalozzi und Schaumberger — d. h. hauptsächlich zwischen je zweien ihrer Werke: und wirklich lassen sich mit gewissem Rechte „Lienhard und Gertrud" und „Im Hirtenhaus" neben- — „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und „Fritz Reinhard" gegeneinander stellen. Damit aber soll man sich in diesem Falle aus guten Gründen begnügen. — Mehr darf man sich von vornherein von einem Vergleiche versprechen, den F. A. Steglich unternommen („Diesterweg und Frohschammer", ADL. 1894, 1.*) 2). St. hat sich bemüht, die beiden Meister einander möglich nahe zu bringen und für diesen Zweck mit außerordentlichem Fleiße Belegstellen zusammengetragen. Wir charakterisiren die Arbeit am besten, wenn wir einfach Steglichs Schlussworte wiedergeben: „Ich habe eine kurze, aber möglichst quellenmäßige Darstellung gegeben von den Berührungspunkten zwischen zwei uns Lehrern nahestehenden bedeutenden Männern der neuen Zeit. Das meiste konnte ich nur erwähnen, nicht erschöpfend behandeln; das muss für später vorbehalten bleiben. Doch hoffe ich, dass bereits an den kurzen Ausführungen zu ersehen ist: In Fr. haben wir einen Geistesverwandten D.s vor uns und einen Fortsetzer seines Werkes. Man kann von einer Gedankenharmonie zwischen D. und Fr. sprechen in derselben Weise, wie man von einer solchen zwischen Schiller und Goethe spricht. Fr. ist also ganz besonders als der Philosoph im Sinne und Geiste D.s anzusehen. Als solcher erscheint er auch nach den Urtheilen eines Dittes. Wer darum ein Schüler des norddeutschen Schulmannes ist, darf auch ein Jünger des süddeutschen Philosophen werden. Diesterweg und Frohschammer — zwei Männer, von denen man nicht den einen lieben und den andern hassen kann, — sondern wer dem einen anhanget, der wird auch den andern nicht verachten."

Beide Männer — das mag hier noch besonders hervorgehoben sein — standen fest in ihrem Volke, und sie bewiesen echte Vaterlandstreue u. a. dadurch, dass sie sich der (in verschiedenem Sinne) Mühseligen und Beladenen annahmen. Das ist ja gerade eine unter den vornehmsten Pflichten des zeitgenössischen Lehrers — und gern geben wir zu, dass viele dieser Pflicht sich bewusst sind. Dafür können wir heute gleich zwei Belege bringen: Ein ungenannter braver Mann der PZ. (1893, 47) regt seine Leser mit tief empfundenen Worten an zum Suchen nach Antwort auf die „ernste Frage": Was kann die Lehrerschaft thun, um der Masse des Volkes, den „Arbeitern", Vertrauen zur Schule einzuflößen — um sie zu bewegen, dass sie an der Jugenderziehung, wenn auch in bescheidenem Maße, so doch in erwünschtem Sinne theilnehmen, d. h. den berufsmäßigen Kinder- und Volkserzieher in seiner schweren Arbeit willig unterstützen? — Und J. Tews, der tüchtige Sociolog unter den Berliner Lehrern, hat der „Mutter im Arbeiterhause"

*) Diese Nr. bringt auch „eine Erinnerung an Dr. Frohschammer" von A. Stolz in Pforzheim (Bericht über einen Besuch bei Fr.).

eine „Skizze“ gewidmet (DBl. 1893, 45). Es ist bekannt genug, dass das Arbeiterhaus der Mutter so gut wie ganz entbehrt. Tews meint nun, der „Staat“ soll den Arbeiterkindern die Mutter zurückgeben — oder Ersatz leisten. Er müsste sich dann vor allem zu dem Grundsatze bekennen: „Die Erziehungspflicht der Eltern ist im vorschulpflichtigen Alter genau so zu überwachen, wie die Bildungspflicht in der Zeit der Schulpflicht.“ Und weiter: wie der Staat, wenn er den Müttern die Arbeit außer dem Hause nicht verbieten will oder kann, für öffentliche Institute zu sorgen hat, in denen die Kinder vom ersten Säuglingsalter an während der Arbeitszeit ihrer Mütter untergebracht werden, so soll er auch Pflegeanstalten (Horte) für die schulpflichtige, nicht genügend beaufsichtigte Jugend schaffen.*) „Das wird einer der nächsten und wichtigsten Schritte der Arbeiterschutzgesetzgebung sein,“ und der Berufserzieher „soll für den Gedanken Propaganda machen.“ — Als ein wirksames Mittel gegen wirtschaftliches Elend gilt jetzt allenthalben — wie bekannt — die Fortbildungsschule, um deren Wachsen und Blühen einer ihrer Meister, O. Pache, sich unausgesetzt bemüht, was er jüngst wieder mit einem trefflichen Aufsatze bewiesen hat (F. 1893, XII). P. betont hier die Nothwendigkeit des einheitlichen Unterrichts. Er wünscht, dass „den Mittelpunkt des Unterrichts in den fachgewerblichen Classen (die wenn immer möglich vorzugsweise anzustreben seien) das Geschäft des Lehrlings, in Classen mit Schülern vieler Berufe die Heimat bilden“ möchte. Er bemerkt dazu: „Es liegt in der Natur der Dinge, dass jene kleinen Anstalten, die eine nur geringe Anzahl von Schülern verschiedener Berufe zählen, niemals aus dem Rahmen der allgemeinen Fortbildungsschule heraustreten können; schon in Orten mittlerer Größe wird man jedoch die Trennung der Schüler sog. gelernter Berufe von denen ohne bestimmten Beruf vornehmen können, während in großen Städten eine möglichst scharfe Scheidung der Berufe sich empfehlen dürfte. Nur auf diesem Wege ist es möglich, die Thätigkeit des Lehrlings in der Werkstätte in Übereinstimmung zu bringen mit seiner Thätigkeit in der Fortbildungsschule, den Entwicklungsgang des jungen Menschen an beiden Bildungsstätten nach einheitlichen Grundsätzen zu regeln. Wir haben es dann nur mit einem einzigen Grundgedanken des Unterrichts zu thun, von dem wir genau wissen, dass er das Interesse des Schülers in vollem Umfange trifft. Und so gibt auch diese Gestaltung des Unterrichts mehr wie jede andere Gelegenheit, den Lehrling auch in der Schule selbständig arbeiten zu lassen, wird er doch angehalten, das Verständnis der dem ganzen Gewerbe geltenden theoretischen Begründungen in der Bearbeitung der seinem Lehrgeschäfte entnommenen Einzelheiten zu erweisen.“ In denjenigen Schulen oder Classen aber, welche von Schülern „ohne Beruf“ oder „aller Erwerbskreise“ besetzt sind, und wo deshalb der „Grundgedanke“ oder „Mittelpunkt“ die Heimat sein soll, „bietet die Anschauung den Ausgangspunkt aller geographischen, geschichtlichen, physikalischen, volkswirtschaftlichen und anderen Belehrungen, welche alle nur den einen Zweck verfolgen, die Zustände der Heimat, die Vorgänge, die sich in derselben abspielen, den Schülern verständlich zu machen und deren Bedeutung im Getriebe des Lebens der Nation und der Menschheit klar zu legen.“

*) Vgl. unseren vorigen Bericht („Schulheime“).

Ein Unterrichtsbetrieb, wie ihn Pache hier verlangt, stellt an den Lehrer hohe Anforderungen; dieser muss sich die verlangten Fähigkeiten durch strenge außeramtliche Arbeit erst noch erwerben. Der Begriff der „beruflichen und wissenschaftlichen Fortbildung“ hat überhaupt in den letzten Jahren eine bedeutende Erweiterung erfahren, es ist in des Lehrers „Pflichtenheft“ z. B. auch das Studium einer noch verhältnismäßig jungen Wissenschaft — der Physiologie — aufgenommen worden. Anleitung dazu will der Fachgelehrte Stimpfl in der Bair. (1893, 20. 21. 30. 31) geben. Er berichtet hier mit weitgehender Ausführlichkeit über die „Entwicklung der wissenschaftlichen Anatomie des Menschen und die Entwicklung der modernen (physiologischen) Psychologie und bespricht eine große Zahl einschlägiger Schriften. Der Aufbau einer wissenschaftlichen Pädagogik — meint St. in den letzen Abschnitten — wird mit Hilfe der physiologischen Psychologie gelingen. „Diese wird in der Pädagogik ebenso eine neue Epoche herbeiführen, wie die Physiologie in der Psychologie es gethan hat. Die physiologische Psychologie hat die physiologische Pädagogik zur Folge, und der moderne Pädagog muss Physiolog und Psycholog zugleich sein.“ — Nicht wenige Berufsgenossen dürften sich bereits in die neue Wissenschaft vertieft haben. Ein Mitarbeiter der Schw. (1893, 51) z. B. untersucht die Frage: „Welche Winke gibt uns die Physiologie für Einreihung und Betrieb des Turnens?“ Antwort: Für ungünstig gelegene Turnstunden (am Ende des Schulhalbtags, nach starker geistiger Anstrengung) sind „Bewegungsübungen“ zu wählen, „welche Gehirn und Nerven nicht weiter belasten.“ Kleinere Schüler führen angemessene Übungen im Spiele aus, größere haben zu marschiren, zu laufen. Da diese Art Turnerei „große Muskelpartien in Bewegung setzt, wirkt sie ausgezeichnet auf Förderung des Blutkreislaufes und der Athmung ein“. Da aber das Turnen auch erzieherischen Zwecken dienen soll, und solche sich nur anstreben lassen mit Schülern, welche noch frisch, zu „strenger Nervengymnastik“ fähig sind: so ist zu fordern, dass dem Turnen auch „erste und zweite Unterrichtsstunden“ gewidmet werden.

Dass der Erzieher auf die Lehren der Physiologie achte, ist sicherlich nothwendig. Aber zunächst wird er sich doch die Grundlage alles naturwissenschaftlichen Studiums: Gewandtheit im Beobachten erwerben müssen. Man vernehme hier „einige Worte über Beobachtungen“ (DBl. 1893, 51. 52) vom trefflichen Groth. Sie kommen — man spürt es sozusagen — unmittelbar aus dem Leben. Groth will — und er, der bekannte Meister der Beobachtungskunst, ist dazu berufen — den Lehrer einladen und aufmuntern, zu beobachten, ihn von der Nothwendigkeit dieses Geschäfts überzeugen — und weiterhin zeigen, wie die Schüler zum Beobachten anzuleiten sind. „Der Lehrer — bemerkt er so gelegentlich — muss wiederholt beobachten, um seine Vorstellungen aufzufrischen und zu ergänzen; er muss es aber besonders deswegen, damit er eine Antwort (Angabe, Behauptung) des Kindes nicht als falsch zurückweist, die an sich mit einer Beobachtung übereinstimmt“ (irgend einer wirklichen Thatsache entspricht) — ein feiner Wink für den Erzieher! Der Schüler soll eben (wie sonst etwa Pflanzen) auch Beobachtungen mit in die Schule bringen. Freilich: was der Schüler beobachten soll, muss der Lehrer vorher selbst beobachtet haben, dann müssen beide viel zusammenarbeiten, und darnach erst darf man dem Schüler zumuthen, schwierigere Beobachtungs-

aufgaben selbständig zu lösen. Sehr gut weist Groth nach, dass der Lehrer, welcher einen reichen (natur-, heimatkundlichen) Beobachtungsschatz besitzt, auch für den Unterricht in allen andern „Fächern“ vorzüglich gerüstet ist. — Man darf leider nicht sagen, dass die Erörterungen Groths überflüssig, nicht mehr zeitgemäß seien. Gegenwärtig behält Gr. noch Recht, wenn er sagt: „Gerade viele von den Männern, die in der Schulwerkstatt stehen, sind weder in ihrer eigenen Kindheit, noch im Jünglingsalter zum Beobachten gekommen; denn diese Seite des Unterrichts stand nicht im Lehrplan der Bildungsanstalt. Noch jetzt muss in den Schulen die Beobachtung dem Systeme nachhinken, wo ihr doch in der Wissenschaft und im Leben überhaupt der Vorrang eingeräumt ist.“ Und man denke an die „Leitfäden“, in welchen den „Beschreibungen“ „Fragen und Aufgaben“ angehängt sind: „Schon daran, dass die Aufgaben in kleinem Druck hintennach hinken müssen, ist manchmal zu sehen, dass der betreffende Verfasser nicht großes Gewicht auf die Beobachtungen legt und selbst nicht viel davon versteht.“ — Ähnliche Gedanken und Wünsche, wie sie Groth hier äußert, werden im Württ. Schulwochenblatt (1893, 43) vorgetragen. „Was wir (im „Anschauungsunterricht“) beseitigt wissen wollten — sagt der Verfasser u. a. — ist das ‚Seciren‘ oder gar ‚Zerfallenlassen‘ der Naturgegenstände, und ihre Beschreibung nach einer schematischen Disposition. Dagegen möchten wir wünschen: dass man die Anschauungsgegenstände anschaut, wie sie zu sehen sind, also z. B. die Biene auf der Blume, das Pferd am Wagen — dass dementsprechend das Kind angehalten wird, zuerst des Thieres Thun und Treiben, und dann erst seine Gestalt und Körperbeschaffenheit zu beobachten.“

Weitere Rathschläge für den Unterricht — und zwar zunächst solche „zum Capitel des Aufsatzes“ (Bern. 1893, 46). Es spricht da ein muskel- und nervenstarker Herr, der entschieden und derb dreinfährt, wenn es ihm zweckmäßig erscheint, Erfolg verspricht — der sich alles mundgerecht macht, mag es auch auf Kosten des Sprachgeistes oder des guten Geschmackes gehen.*) Gewiss hauptsächlich wegen dieser Eigenthümlichkeiten seines Verfassers ist der Aufsatz „zum Capitel des Aufsatzes“, über „das Fach (!) des Aufsatzes“**) gar unterhaltsam, auch anregend zu lesen. Hier etliche Stücklein daraus: „Man wähle (für „Inhaltsangaben“) kurze, interessante, weder in den Schulbüchern sich vorfindende, noch den Kindern sonst bekannte Erzählungen, vorzüglich solche mit lustigem und witzigem Inhalt. Zu Beschreibungen wähle man den ersten besten bestimmten Gegenstand, der nicht schon in den ersten Schuljahren im Anschauungsunterricht breitgequetscht worden ist.“ „Bei der Präparation ist der Gebrauch der Mundart nicht nur zulässig, sondern geboten: a) um schnell ein intensives und unmittelbares Verständnis des Themas zu ermöglichen, b) um eine gedächtnismäßige, fast Satz für Satz gleichlautende schriftliche Wiedergabe zu verunmöglichen.“ „Ein Hauptерfordernis, von dem meinen Erfahrungen zufolge $^9/_{10}$ des Erfolgs beim Aufsatzunterricht abhängt, ist, dass der Lehrer mit eiserner Zucht und Strenge darauf dringt, dass jeder Buchstabe, jede Zahl und jedes Zeichen sauber und

*) Er redet z. B. von der „Loskriegung des richtigen sprachlichen Ausdrucks.“

**) Der Mann würde sicher auch sagen: das Fach der Dichtung — der Wahrheit — des Briefschreibens — des Stiefelputzens u. s. w.

correct geschrieben werden." (Deshalb lässt er in allen — außer den beiden obersten — Classen „jeweilen zu Anfang des Schuljahres auf die ersten Heftseiten" 10 Schreibregeln eintragen.) „Das gut vorbereitete Aufsätzchen wird ohne weiteres ins Aufsatzheft" geschrieben (kein „Aufsetzen" vorher). Bei der Correctur wird auch „jeder uncorrecte Buchstabe u. s. w. und jedes Geschmier" angestrichen. „Diese Striche müssen von den Schülern gezählt und auf der ersten Linie nach dem Aufsatz verzeichnet werden wie folgt: Schmierstriche etc." „Das hilft — und: Sauberkeit, Nettigkeit und Correctheit in der Schrift gewonnen — alles gewonnen." — Vom „Rechnen im Dienste der Culturgeschichte" handelt M. Berbig (Päd. Blätter 1893, IV). Folgenden Sätzen darf man unbedenklich beistimmen: „Ohne eine rechnerische Beleuchtung ist bei der Darbietung culturgeschichtlicher Momente das Bilden unrichtiger Vorstellungen nicht nur eine Möglichkeit, sondern eine Wahrscheinlichkeit." Das Verständnis früherer Zeiten ist nicht gesichert ohne „rechnerisches Durchdringen der gesammten damaligen wirtschaftlichen Verhältnisse, das Vergleichen mit den jetzigen und das Befestigen der gewonnenen Resultate durch Lösung zahlreicher Aufgaben." B. hat sich darauf beschränkt, die „Geldverhältnisse eines eng begrenzten Landstriches (Thüringens) in einem kleinen Zeitraum (im 16. Jahrh.) einer rechnerischen Betrachtung zu unterziehen." In 183 Aufgaben veranschaulicht er u. a. die Preise der Nahrungs- und Genussmittel, des Holzes, der Kleidungsstoffe, der Löhne und Besoldungen. Die Ergebnisse der Vergleiche zwischen einst und jetzt werden an geeigneten Stellen in „Folgerungen" festgenagelt. Die Sammlung ist sehr dankenswert. — Den „ersten Zeichenunterricht" (in den „Elementarclassen") will ein Mitarbeiter der Ref. (1893, 51) aus dem „Stäbchenlegen" (nach Fröbel) entwickelt wissen. Der Zeichenunterricht müsste (und wer wollte das nicht zugeben?) schon in der untersten Classe mit einer Stunde (2 Halbstunden) die Woche beginnen. Die Schüler erhalten ein Zeichenbuch mit festem Deckel, ohne „Punkte" und ohne „Netz". Der Lehrer hängt eine große Wandtafel auf, auf welcher der Gegenstand, welcher gezeichnet werden soll, dargestellt ist. Aus dem Bilde der Wandtafel entwickelt der Lehrer die „schematische Umrissform". Zu Anfang legen die Kinder diese auf ihr Buch. Der Lehrer vereinfacht dabei das Original, hebt das Wesentliche hervor; diese schematische Zeichnung des Lehrers bilden die Schüler dann nach. Nachdem die „schematische Lebensform" gezeichnet ist, kann der Lehrer daneben, wo es angeht, auch die geometrische Form, die zu Grunde liegt, vorzeichnen und nachzeichnen lassen. Nach „einer Seite" Lebensformen („von denen vielleicht 6—8 eine Seite füllen") zeichnen alle Schüler „eine Seite" nach freiem Antriebe, indem sie die geübten Lebensformen benützen und vervollständigen oder ähnliche Gegenstände wiedergeben. So soll es „wenigstens die ersten drei Schuljahre fortgehen". „Am Ende dieses vorbereitenden Unterrichts müssten die Schüler fähig sein, jedes einfache Flachornament zu zeichnen."

Recensionen.

Dr. Ed. Fechtner, John Locke's „Gedanken über Erziehung" dargestellt und gewürdigt. Wien 1894, Alfred Hölder. 43 S.

Diese kleine Schrift will denjenigen, welche nicht Gelegenheit haben, in Locke's Schriften selbst zu lesen, oder welche für das Studium der Locke'schen Pädagogik eine vorbereitende Einleitung wünschen, die Hauptpunkte der im Titel bezeichneten Schrift übersichtlich vorführen und beleuchten. Man kann nicht verkennen, dass Verfasser diesem Zwecke in aller Kürze befriedigend entsprochen und in einer Reihe sachgemäßer Anmerkungen die historische Stellung seiner Vorlage hinlänglich dargelegt hat. J.

Dr. Susanna Rubinstein, Ein individualistischer Pessimist. Beitrag zur Würdigung Philipp Mainländers. Leipzig 1894, Alexander Edelmann. 116 S. 2 M. 40 Pf.

Es wird hier die Philosophie eines der jüngsten Nachfolger Schopenhauers, Philipp Mainländers, dargestellt und beleuchtet und zwar in allen ihren Abtheilungen, nämlich als Erkenntnislehre, Physik, Ästhetik, Ethik, Politik und Metaphysik. Es muss der Verfasserin das Zeugnis gegeben werden, dass sie ihrem Gegenstande ein gründliches Studium gewidmet und die Ergebnisse desselben sorgfältig und im ganzen lichtvoll dargestellt hat. Besonderen Wert hat ihre Arbeit dadurch gewonnen, dass die Lehren Mainländers durchgängig mit denen Schopenhauers und Hartmanns in Parallele gestellt und verglichen worden sind. Auf die hier vorgeführte Geistesrichtung selbst einzugehen, dazu würde mehr Raum nötig sein, als wir an dieser Stelle zur Verfügung haben. Wer aber von derselben Kenntnis nehmen will, findet in der angezeigten Schrift eine gute Anleitung. J.

A. Mues, Lebens-Erinnerungen und Reise-Eindrücke einer Erzieherin. Osnabrück 1894, P. Hoppenrath. 211 S. Preis geb. 3 M.

Wir können den Inhalt des Buches mit den zwei Worten: Reisebeschreibungen und Familiengeschichten bezeichnen. Der Schauplatz desselben ist ein sehr weiter, indem er einen großen Theil der Erde umfasst, nämlich Deutschland, England, Italien, Russland, Australien, Südasien, Nordamerika und die dazwischen liegenden Meere, natürlich immer nur diejenigen Stellen, wo sich die Verfasserin aufgehalten hat, da sie durchaus nur eigene Erlebnisse berichtet. Das pädagogische Element spielt keineswegs die Hauptrolle, bleibt vielmehr im Hintergrunde und ist nur insofern von Bedeutung, als die Verfasserin besonders in ihrer Eigenschaft als Gouvernante Gelegenheit fand, viele Länder, Menschen und Familien kennen zu lernen. Wenn also ihre Berufsgenossinnen aus diesem Buche nicht etwa die Praxis des Faches lernen können, so werden sie in demselben doch vieles finden, was ihnen lehrreich sein kann, besonders in Betreff socialer Verhältnisse. Die Verfasserin selbst sagt, dass ihr Buch zunächst für ihre Neffen und Nichten, Freunde und Verwandte bestimmt sei, und demgemäß hat es im ganzen auch den entsprechenden intimen Ton und Stil, so dass man bisweilen glauben möchte, es hätte genügt, wenn es „als Manuskript gedruckt" worden wäre. Da indessen heutzutage Bücher von viel geringerem

Werte in Masse erscheinen, so mag der gut gemeinten, harmlosen und anmuthigen Plauderei auch in der großen Öffentlichkeit freundliche Aufnahme beschieden sein. Sie enthält immerhin viel Lehrreiches und spricht besonders wolthuend zum Herzen. Referent gesteht gern, dass er das ganze Büchlein mit Befriedigung vollständig durchgelesen hat; Damen werden es mit besonderem Genuss lesen, und auch Männern wird es, besonders in Stunden der Abspannung, viele angenehme Anregungen bieten. Der Vortrag ist lebhaft, anschaulich, fließend, nur an wenigen Stellen durch kleine Incorrectheiten gestört. Und so wünschen wir dieser freundlichen Gabe aus Frauenhand eine nicht blos galante, sondern auch sympathische Wertschätzung. E. E.

Anton E. Schönbach, Über Lesen und Bildung. Umschau und Rathschläge. Vierte, stark erweiterte Auflage. Graz 1894, Leuschner & Lubensky. 257 S. 2 M. 80 Pf.

Verfasser, ein sehr kundiger Führer auf dem Gebiete der schönen Literatur, entwirft zunächst ein Bild der geistigen Zustände und Strömungen der Gegenwart, reiht hieran eine Erörterung über Wesen und Ziele der allgemeinen Bildung, über die Mittel und Wege zu derselben, wobei er, dem Titel entsprechend, insbesondere die belletristische Lectüre vielseitig erörtert; hieran reiht er eine Revue der neuen deutschen Dichtung, eine Darstellung und Kritik des poetischen Realismus, ferner einen eingehenden Abriss des dichterischen Schaffens Henrik Ibsens nebst Begutachtung und schließt mit einem Verzeichnis von Werken der alten, besonders aber der modernen Literaturen, soweit er sie für lesenswert hält. Ganz neu ist in dieser Auflage die Abhandlung über Henrik Ibsen; umgearbeitet und bedeutend erweitert sind namentlich die Skizzen über Gottfried Keller, Spielhagen, Fontane, Anzengruber, Ebner-Eschenbach, Ferdinand von Saar; Rosegger ist übergangen, weil der Verfasser, wie er sagt, sich ihm zu nahe fühlt.

Natürlich erinnert man sich bei der Lesung eines solchen Buches öfters des alten Spruches: De gustibus non est disputandum; Verfasser wollte aber auch nur seine persönliche Anschauung und Stellung klar zum Ausdruck bringen, was ihm in der That trefflich gelungen ist. In den referirenden Partien zeigt er sich durchaus einer objectiven und unparteiischen Darstellung zugethan, ohne persönlicher Voreingenommenheit Einfluss auf Lob und Tadel zu gestatten. Der neuesten Richtung der Belletristik gegenüber könnte man ihm eher zu viel Nachsicht als schroffe Ablehnung zuschreiben. Das ganze Buch wird zweifellos jedem Freunde der schönen Literatur eine angenehme Unterhaltung und viel Belehrung bieten. E. J.

Zweck und Bernecker, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geographie. I. Theil: Lehrstoff für Quinta und Quarta; II. Theil: für die mittleren und oberen Classen. Hannover 1893, Hahn.

Die neuen Lehrpläne für die preußischen Gymnasien und Realschulen vom Jahre 1892 haben den geographischen Lehrstoff auf die einzelnen Classen so vertheilt, dass an der Hand der bisher gebrauchten Leitfäden nicht mehr unterrichtet werden konnte. Zu den umgearbeiteten Lehrtexten traten im Laufe des verflossenen Jahres einige neue; aus diesem Wettkampfe ist auch das vorliegende Buch hervorgegangen. Manche Eigenthümlichkeit zeichnet es vor anderen aus. Schon äußerlich der übersichtliche Druck, der die Einprägung unterstützt, die Verwendung von besonderen Zeichen für die Bevölkerungsgröße der Städte, ferner das wiederkehrende Dispositionsschema mit stehenden Titeln. Aber auch inhaltlich betrachtet, gefällt das Buch. Es hebt im zweiten Theile den causalen Zusammenhang zwischen den physischen Verhältnissen untereinander und denen eines Ortes und seiner Geschichte (nach der Art Guthe's) hervor, lenkt den Blick des Schülers auf das Eigenartige des geographischen Objects, lehrt ihn so die Karte betrachten („sehen") und entwickelt alles so schlicht, klar und ruhig, dass der Schüler kaum eine Stelle missverstehen oder nicht rasch erfassen wird. Mit anderen methodisch gearbeiteten Leitfäden theilt es die Art, wie es z. B. die Größe der außer-

deutschen Länder veranschaulicht (Vergleiche mit bekannten Größen) und die Beschränkung des zu lernenden Zahlenmateriales auf das Nothwendigste. Das Buch ist somit ein brauchbarer Lehrbehelf. Dass es noch Einzelheiten gibt, die verbesserungsfähig sind, liegt in der Natur des Gegenstandes, wol auch in der einer ersten Auflage. Das Metermaß ist z. B. ab und zu neben der Meilenbezeichnung gebraucht (II. S. 94), einigemal sind die Zahlen nicht abgerundet gegeben, z. B. Leoben 6513 Einwohner. Die Schreibung einiger Namen (z. B. Gratz) ist nicht die officielle. Hie und da ist der Ausdruck zu gekünstelt oder sonst mangelhaft, z. B.: „In der Alpenregion finden wir die lieblichen, von Sennhütten und Heuschobern übersäeten Matten mit dem tiefen, erquickenden Grün, die im Sommer das Geläut reicher Herden hören lassen: die Alpen.“ — Selten sind Ungenauigkeiten stilistischer Art, z. B. Eine Reihe isolirter Felskegel (der Hohenzollern, der Hohenstaufen) tragen mittelalterliche Burgen, oder Ungenauigkeiten in der Angabe der abgerundeten Einwohnerzahlen (z. B. Steyr, Eger, Außig, Brünn, Krakau). Ein oder das anderemal fehlen einzelne charakteristische Züge in dem entworfenen Bilde (z. B. die Braunkohlenlager am Südfuße des Erzgebirges) oder die Charakteristik gibt nicht gerade das wesentliche Merkmal, z. B. Wiener-Neustadt auf der nach Ungarn führenden Straße, Hallstadt ein Badeort, Trient am Südfuße der Brennerstraße. W.

J. Hoffmann, Schulrath, und **J. Klein**, Schulinspector, Rechenbuch für Seminaristen und Lehrer. Neubearbeitet von P. Klauke, Sem.-Lehrer, und J. Klein, Schulinspector. 12. Auflage. Düsseldorf 1893, L. Schwann. 407 Seiten. 3 M.

Das Buch ist in drei Theile gegliedert; der erste Theil trägt die Überschrift: „Erweiterung des elementaren Rechnens“ und umfasst 148 Seiten. Der Hauptsache nach ist dieser Theil eine Aufgaben-Sammlung. Erklärungen werden nur vereinzelt gegeben, Begründungen gar nicht. Nach einigen Übungen der vier Grundrechnungsarten folgen als neu eingereiht die Berechnungen über Kranken-, Unfall- und Altersversicherung, dann die bürgerlichen Rechnungsarten und schließlich das Ausziehen von Quadrat- und Cubik-Wurzeln. Auch Aufgaben über Zinseszins-Rechnung auf Grund tabellarischer Behandlung kommen vor. Der angegebene Gebrauch der Sterblichkeitstafel ist unrichtig, deren richtigen Gebrauch findet man in vielen Lehrbüchern angegeben; die Weisungen der Verfasser führen nur zu einer ganz rohen Annäherung, welche von den Rentenbanken schon längst fallen gelassen und durch viel Genaueres ersetzt wurde.

Des Buches zweiter Theil enthält: „Allgemeine Arithmetik und Algebra“, der Inhalt umfasst auf 141 Seiten alle Rechnungsarten mit allgemeinen Zahlen bis zum Logarithmiren, die Gleichungen bis zu jenen zweiten Grades mit mehreren Unbekannten, Progressionen und Rentenrechnung. Die Stoffvertheilung des Ganzen und die Behandlung im einzelnen ist nicht geeignet, Klarheit über den Gegenstand zu verbreiten; unwillkürlich wurden wir wieder an das „Labyrinth der Mathematik“ des Dr. Karl Falkland zu Langensalza erinnert. Eine Menge unnützer Sätze überlasten das Gedächtnis des Schülers; auf Seite 154 und 155 sind die Sätze von 4 bis 8 unnöthig, denn sie sind alle im 9. Satz enthalten; ebenso macht auf Seite 158 der Satz 8 die beiden vorhergehenden entbehrlich, dasselbe wiederholt sich nochmals bei der Division. Nachdem im ersten Abschnitte alle vier Grundrechnungsarten in positiven und negativen Zahlen in Formeln und zahlreichen Beispielen durchgenommen wurden, folgt erst im zweiten Abschnitt die Erklärung der negativen Zahl und die Regeln für ihre Verwendung in Worten. — Bei den Proportionen wird nirgend auch nur angedeutet, dass dieselben die Grundlage der bürgerlichen Rechnungsarten bilden. Mit ähnlicher Oberflächlichkeit sind auch die übrigen Abschnitte dieses Theiles behandelt, was besonders augenfällig bei Gewinnung der Regel für die Auflösung quadratischer Gleichungen bemerkbar ist. — Als Anhang dieses Theiles findet sich auf 24 Seiten eine fünfstellige Tafel Brigg'scher Logarithmen.

Der dritte Theil des Buches enthält auf 88 Seiten Aufgaben aus der Raumlehre, der Landwirtschaft, der Geographie, der Naturlehre, der Münz- und Wechselrechnung. Im allgemeinen kann man nur sagen, dass, wenn dem Unterrichte der Seminaristen dieses Lehrbuch zu Grunde liegt, dieselben kaum zur wünschenswerten Klarheit und Beherrschung des Gegenstandes vordringen werden; worauf man sich dann aber auch nicht wundern darf, wenn in der Volksschule der Rechenunterricht die gewünschten Erfolge nicht erzielt.

H. E.

Fritz Kaselitz, Rector und Schulinspector a. D., Wegweiser für den Rechenunterricht in deutschen Schulen, methodisches Handbuch für Lehrer und Seminaristen in 3 Theilen. 2. umgearbeitete und verbesserte Auflage. Berlin 1893, R. Stricker.

Der erste Theil behandelt den Lehrstoff für die drei ersten Schuljahre in den Zahlenkreisen bis 20, 100 und 1000; mit dieser Vertheilung, sowie mit der Betonung der Wichtigkeit der beiden ersten Dekaden kann man wol einverstanden sein, wie nicht minder mit der Forderung unablässiger und unermüdlicher Übung. Wenn aber der Verfasser seinen Lehrgang eine „eigenthümliche Weiterbildung“ des Grube'schen nennt, so können wir dem nicht zustimmen. Die Grube'sche Behandlung liegt wesentlich in der aufeinander folgenden Durcharbeitung der einzelnen Zahlen von 1 bis 20, während der Verfasser schon in der ersten Stufe eine Sonderung nach Rechnungsarten vornimmt. Übrigens bemerkt der Verfasser, dass nur ein einziger Fachgenosse das Eigenthümliche seiner Methode richtig erfasst hat, und dies ist sehr glaublich, denn das Buch ist überladen mit Citaten und Fußnoten, und entbehrt sowol in seiner Gesammtanlage, als auch in den einzelnen Ausführungen der Übersichtlichkeit und Klarheit. Der Verfasser hat auch einen Zahlbilderkasten verkäuflich ausgeführt; wir können denselben nicht empfehlen, da die Einfachheit und Handsamkeit der russischen Rechenmaschine noch unübertroffen dasteht.

Der zweite Theil enthält das Rechnen im unbegrenzten Zahlenraum und mit gemeinen und Decimal-Brüchen. Der Verfasser legt besonderen Wert auf die Veranschaulichung der Brüche durch entsprechend getheilte Rechtecke. Wir halten diese Art der Veranschaulichung für zu zeitraubend, und geben jener an einem getheilten Maßstab den Vorzug, weil an demselben darüber und darunter die Theilung nach verschiedenen Nennern angeschrieben werden kann, womit das Abkürzen und Erweitern zugleich deutlich versinnlicht wird. Auch dieser Theil ist sehr inhaltsreich an Lehr- und Lernstoff, man könnte fast sagen überladen; jedenfalls ist die Vorführung der Währungszahlen 50 und 500 zuviel und schädlich. Die Schule verzögert dadurch das Ausscheiden veralteten Krams, welcher doch zum Absterben bestimmt ist.

Der dritte Theil bringt die bürgerlichen Rechnungsarten, die Buchstabenrechnung, Auflösung von Gleichungen und Wurzelziehen. Die bürgerlichen Rechnungsarten werden recht ausführlich behandelt, auch Zinseszinsen, Wechsel und Wertpapiere werden in den Kreis der Betrachtung gezogen, um so kürzer wird das Folgende abgethan. Was vom Buchstabenrechnen gesagt wird, reicht gerade zur Auflösung von Zifferngleichungen ersten Grades mit einer und mehreren Unbekannten. Dass dabei oft gerügte Fehler wieder auftauchen, kann bei einem Buche nicht auffallen, welches unter den Rechnungszeichen auch „in“ aufführt. Würden wir nicht die autoritative Stellung des Verfassers in Betracht ziehen, so müssten wir uns sehr wundern, dass es dieses Buch zu einer zweiten Auflage gebracht hat. H. E.

A. Lehmann, Zeichenlehrer zu Halle a. S., Präparationen für den Zeichenunterricht an allgem. Bildungsanstalten. I. Theil, gerade und krummlinige Elementarformen. 61 S. 32 Fig.-Tafeln. 1 M. 50 Pf. Desselben: Schülerheft I. 15 Pf. Halle a. d. S., Hermann Schroedel.

Für die höheren Schulen wurde in Preußen der Zeichenunterricht neu geregelt; dies gab Veranlassung zum Erscheinen des vorliegenden Heftes,

welches für den Unterricht in Quinta und Quarta bestimmt ist. Der Verfasser betont die Wichtigkeit, auch mit dem Freihandzeichnen die Erlernung geometrischer Grundbegriffe zu verbinden, und bietet überhaupt eine ziemlich eingehende Methodik seines Gegenstandes. Auch typographisch ist eine zweckmäßige Anordnung getroffen; indem den allgemeinen Erklärungen der einzelnen Figuren dann unter dem Titel „Merkstoff" das Charakteristische in gedrungenen Sätzen folgt; daran schließen sich wieder Fragen, welche die Figur vollends zu erläutern bestimmt sind. Der Lehrstoff bezieht sich auf das geradlinige und krummlinige Ornament. Es sind dem Lehrer so zahlreiche Figuren geboten, dass der Vorrath kaum in einem Schuljahre zu erschöpfen ist; jedenfalls empfiehlt es sich, damit einen Versuch zu machen, schon um Abwechslung in den Unterricht zu bringen. H. E.

A. Genau, Seminarlehrer, Die Logarithmen und die ebene Trigonometrie. 12 Fig. im Text. Büren i. W. 1893, Christian Hagen. 47 S.

Der Verfasser will bei möglichst großer Beschränkung des Stoffes das Nothwendige leicht fasslich behandeln und meint mit seiner Arbeit außer dem allgemeinen Streben sich zu bilden, auch dort dienen zu können, wo die Trigonometrie nur ihrer praktischen Anwendung wegen Unterrichtsgegenstand ist. Die Lehre von den Logarithmen wird der Trigonometrie vorangeschickt, weil dieselben bei den trigonometrischen Berechnungen fortwährend zur Anwendung zu bringen sind. — Letztere Behauptung ist zwar nicht richtig, denn es gibt auch directe Functionen-Tafeln, bei deren Gebrauch die Kenntnis der Logarithmen entbehrlich ist; übrigens aber können wir diesen Lehrbehelf als einen in der oben angegebenen Beschränkung recht brauchbaren bezeichnen. Diese Brauchbarkeit wurde schon von anderer Seite, wenn auch in etwas eigenthümlicher Weise anerkannt, indem nämlich, wie der Verfasser klagt, seine Arbeit von einem andern „Autor" der Hauptsache nach abgeschrieben wurde. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

8. Heft, Mai 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 8. Heftes.

Der Buddhismus.

*Von Schulinspector **Fr. Wyss-Burgdorf**, Schweiz.*

Motto: „Die Weisheit liegt nur in der Wahrheit“ (Goethe.)

Seitdem Prof. Max Müller in Oxford die „Heiligen Bücher des Ostens“ herausgegeben hat und bei Trübner & Co. in London eine ganze Reihe orientalischer Schriften erschienen sind, mehrt sich auch in Deutschland das Interesse für die orientalische Philosophie und Religion. Denn auch hier erscheinen mit jedem Jahr neue Schriften über den Buddhismus. Zu dem berühmten Werk von C. F. Köppen: „Die Religion des Buddha“ sind 1893 gekommen: Das Dhammapadam von Th. Schulze (Leipzig, Schulze) und „Der Wahrheitspfad“ von E. Neumann (Leipzig, Veit), und als ganz besonders interessantes Büchlein: **Buddhistischer Katechismus** von **Subhadra Bhikschu** (Braunschweig, Schwetschke & Sohn, Preis 1 Mark). Die letztgenannte Schrift umfasst blos 80 Seiten und ist sehr geeignet, in die Lehre Buddhas einzuführen. Im Folgenden werden wir uns öfters auf diesen Katechismus, den wir zum Studium empfehlen, berufen.

Herr Steck, prof. theolog. in Bern, hat im Jahr 1892 dort einen öffentlichen Vortrag „über den Einfluss des Buddhismus auf das Christenthum“ gehalten. Er sagte dabei: „Die Betrachtung des Zusammenhanges beider Religionen hat jedenfalls das Gute, dass wir verhindert werden, den Buddhismus, wie man es früher that, als blindes, blödes Heidenthum zu betrachten. Das ist eben das Gute der vergleichenden Religionsgeschichte, dass sie allen Fanatismus mit der Wurzel ausrottet.“

Der Philosoph Schopenhauer hat die Verwandtschaft seiner Philosophie mit dem Buddhismus anerkannt. Er sagt in seinem Werk: „Die Welt als Wille“: . . . „Die Heiligkeit, die Selbstverleugnung ist Verneinung des Willens zum Leben. Die größte Erscheinung ist nicht der Welteroberer, sondern der Weltüberwinder, der den Willen zum

Leben aufgibt. Die Resignation ist die höchste Weisheit. Der sich selbst Verleugnende ist voll innerer Freudigkeit und wahrer Himmelsruhe.“ Auch ist das Princip von Schopenhauers Ethik das des Mitleids. Das stimmt allerdings mit dem Buddhismus.

Hingegen der bekannte Pessimismus Schopenhauers stimmt mit der Lehre Buddhas gar nicht. Buddhas Lehre ist weder pessimistisch, noch optimistisch; sie ist die Lehre der Selbsterlösung und damit beseitigt sie ja die Hoffnungslosigkeit.

Mit besonderem Dank spricht Schopenhauer von den christlichen Missionären, die den Europäern Übersetzungen der heiligen Bücher der Buddhisten geliefert haben. Diesen Missionären widmet er die Verse:

„Als Lehrer geht ihr hin;
Als Schüler kommt ihr wieder.
Von dem umschleierten Sinn
Fiel dort die Decke nieder.“ —

Schon vor 50 Jahren hat Schopenhauer geschrieben, das Christenthum habe indisches Blut im Leibe. Er sagte in „Parerga“: „Alles, was im Christenthum Wahres ist, findet sich auch im Buddhismus. Wie aus fernen Gefilden hergewehter Blütenduft ist im ‚Neuen Testament‘ der Geist der indischen Weisheit zu spüren. Ich hege sogar die Hoffnung, dass einst mit den indischen Religionen vertraute Bibelforscher kommen werden, welche die Verwandtschaft derselben mit dem Christenthum durch ganz specielle Züge werden belegen können.“ Diese Hoffnung Schopenhauers ist bereits in Erfüllung gegangen. Denn Prof. R. Seydel und L. Jacoillot haben durch ihre Schriften die Verwandtschaft nachgewiesen.*)

Wir verzichten hier darauf, den Inhalt dieser Schriften näher anzugeben. Ein anderer Schriftsteller, der französische Abbé Huc, der als Missionär in Thibet wirkte, hat 1850 aufmerksam gemacht, dass der Ritus der katholischen Kirche und der des buddhistischen Cultus merkwürdige Ähnlichkeit habe. Der Krummstab, das Messgewand, das Rauchfass, der Rosenkranz, die Reliquien, die Beichte, der Cölibat und die Tonsur der Geistlichen finden sich schon bei den Buddhisten.

Nach dem „Katechismus“ von Bhikschu zählt der Buddhismus gegenwärtig 450 Millionen Bekenner, also mehr als das Christenthum. Andere Schriften reden von 500 Millionen Buddhisten.

Buddha war der Sohn eines Königs. Er wurde im Jahre 623 vor Christo geboren. Als Prinz hieß er Siddháttho. Bis zum 29. Jahre

*) R. Seydel: Das Evangelium von Jesu in seinen Verhältnissen zur Buddha-Lehre. Leipzig 1882. — L. Jacoillot: La bible dans l'Inde. Paris 1881.

wurde er sorgfältig in der reichen Philosophie der Indier unterrichtet. Auf vier Ausfahrten lernte er das Leiden der Welt kennen. Den Unglücklichen will er ein Erlöser werden. Er verzichtete auf den Thron und entfloh in die Wüste. Bei zwei Brahmanen trat er als Schüler ein. Der eine lehrte, das Heil sei nur in der mystischen Vertiefung zu finden. Der andere hielt dagegen die Ascese für die Hauptsache. Beide Wege befriedigten Buddha nicht. Unter einem geheiligten Baum ward ihm die Erleuchtung. Er erkannte die Ursache der Leiden und den Weg zur Erlösung in der Überwindung der Begierden und des Egoismus. Buddha starb ums Jahr 540 v. Chr. (Buddha heißt: der Erleuchtete.) Das letzte Wort des sterbenden Buddha war: „Ringt nach Erlösung ohn' Unterlass!" —

Buddha hinterließ nur mündliche Überlieferungen seiner wunderbaren Lehre. Erst ums Jahr 250 vor Christo berief König Asôka 500 Gelehrte seines weiten Reiches zusammen und ließ den eigentlichen Canon der Lehre Buddhas feststellen. Nachher wurde der Buddhismus zur indischen Staatsreligion erhoben. Von da an wuchs sein Missionstrieb. Schon 200 Jahre vor Christo gab es Buddhisten in Syrien, Ägypten und Macedonien. Römische Handelsflotten vermittelten den Verkehr mit Indien. In Rom und Griechenland erschienen mehrmals vornehme Buddhisten als Gesandte. Wahrscheinlich ist es, dass Jesus von Nazareth mit den Lehren des Buddhismus bekannt wurde.

---

a) Beide Religionen, der Buddhismus und das Christenthum, stimmen in der Moral ziemlich überein. Beide predigen Menschenliebe, Barmherzigkeit, Selbstlosigkeit, Entsagung, Geduld, Enthaltsamkeit, Heiligung, Mitleid.

Man vergleiche z. B. die Stelle Gal. 5, 22 im Neuen Testamente mit folgenden Worten aus dem „Buddhistischen Katechismus" (pag. 37): „Das wirkliche Erlöschen des Willens zum Leben zeigt sich in völliger Selbstlosigkeit und Entsagung, Geduld im Leiden, in Abwesenheit von Zorn, Hass, Neid, Übelwollen, Streben nach Besitz, Genusssucht, Hochmuth, Geiz, Eitelkeit, in vollkommenem Gleichmuth, in Wolwollen gegen alle lebenden Wesen und im Verzicht auf Lohn für gute Thaten in dieser oder einer jenseitigen Welt."

Allein die philosophische Grundlage zur Begründung dieser Moral ist eine ganz verschiedene. Buddha stützt seine Morallehre auf die Erkenntnis der Leiden dieses Lebens, auf die Erkenntnis der un-

verbrüchlichen Gesetzmäßigkeit der Welt, auf die der sittlichen Verantwortlichkeit und auf die Erkenntnis der sittlichen Weltordnung, wie sie in der Menschennatur und der Welt gegeben ist. Die Lehre Buddhas ist also nicht Glaubenssache, sondern ist Erkenntnis- und Überzeugungslehre. Auf Erleuchtung und Erkenntnis dringt also Buddha ganz besonders. Nach ihm ist die Vernunft des Menschen sicherster Führer, und wahre Erleuchtung ist wahre Erlösung.

Buddha stellt seine Erlösungslehre auf folgende vier Heilswahrheiten:

1. Das Leben ist leidvoll.

2. Ursache des Leidens ist der Wille zum Leben, das Trachten nach Dasein und Genuss, der Egoismus.

3. Mittel zur Beseitigung des Leidens ist die Überwindung dieses Willens zum Leben.

4. Der Weg zu dieser Überwindung ist die Erkenntnis, ist der „achttheilige, erhabene Pfad".*)

Über den Glauben an das Dasein eines überweltlichen Wesens, den Schöpfer aller Dinge, beobachtet Buddha unverbrüchliches Stillschweigen; denn er hält dafür, dass dieses Geheimnis vom schärfsten Verstand niemals gelöst werde. Ganz gleich dachte er über die individuelle Unsterblichkeit. Beides hielt er für Dinge, die dem Zweifel ausgesetzt sein können.

Aber Eines schien ihm sicher, dass die Menschheit unter dem unerträglichen Joche der Sünde, der Ungerechtigkeit und Falschheit schmachtet, und dass es eine strenge sittliche Weltordnung gibt, der sich niemand entziehen kann. Auf diese Erkenntnis der sittlichen Weltordnung und der eigenen Verantwortlichkeit stützt er seine ganze Lehre. Dabei verschmäht er den Glauben an Wunder und an die Jenseitigkeit vollständig. Er sucht die Seligkeit in diesem Leben und zwar in der Befreiung von Begierde und Wahn und also in einem Zustande des tiefsten Seelenfriedens, das heißt in: Nirvâna. —

Die sittliche Weltordnung beruht nach Buddha auf dem Gesetz der Causalität, dem Grundgesetz alles Geschehens. Nach diesem Gesetz führt jede Ursache die ihr entsprechende Wirkung mit Nothwendigkeit herbei. Buddha lehrt: „Unser ganzes Sein und Wesen ist die Folge dessen, was wir gethan haben (schon in früheren Lebensläufen).**)

---

*) Von diesem soll später die Rede sein.

**) Hier spielt der Glaube an die Seelenwanderung mit.

Wer aus bösem Willen spricht oder handelt, dem folgt Leiden, wie das Rad dem Fuß des Zugthiers; wer aus gutem Willen spricht oder handelt, dem folgt Glückseligkeit, wie sein Schatten (Dhammapadam)." „Meine That ist mein Besitz, meine That ist mein Erbe." „Strenge, unwandelbare Gerechtigkeit herrscht in der ganzen Natur. Mit Nothwendigkeit trägt jede böse und jede gute That ihre Frucht. Es gibt kein Entrinnen vor den Folgen unseres Thuns, es gibt keine Gnade."

„Nicht in den Fernen des unermesslichen Weltraums, nicht in des Meeres Mitte, nicht in den Tiefen der Bergesklüfte findest du eine Stätte, wo du der Frucht deiner bösen Thaten entrinnen könntest." (Dhammapadam.*) „Katechismus" pag. 38.

Durch diese strenge Lehre der sittlichen Weltordnung sucht der Buddhismus das zu bewirken, was bei den Christen die Lehre von der Gerechtigkeit und Allwissenheit Gottes. Die Furcht vor einer höheren Gewalt wird auch durch Buddhas Lehre erweckt.

Dabei sucht Buddha vor allem auf das Denken, auf die Vernunft zu wirken; denn es ist das Denken, welches die Folgen des Thuns erkennt.

b) Am Platze unseres Glaubens an die Unsterblichkeit der Seele hat Buddha die Lehre von der Seelenwanderung aus dem Brahmanismus herübergenommen. Er lehrt, dass die Seele des Menschen schon früher viele Lebensformen durchgelebt habe und später wieder in andere Lebensformen übergehe, wenn der Mensch das Nirvâna nicht erreicht habe. Diese Lehre ist ein fremdes Element und widerstreitet unserer heutigen Naturerkenntnis. (Nach dieser geht nur der Leib in andere Lebensformen über.)

c) Es ist klar, dass bei dieser ganz verschiedenen Grundlage auch die Lehre von der Erlösung beim Buddhismus eine ganz andere ist. Der Buddhist sucht seine Seligkeit in diesem Leben; er findet sie in einem Zustande des tiefsten, reinsten, ungetrübten Seelenfriedens. Diesen Zustand der Erlösung, den jeder Mensch sich selber schaffen muss, heißt er Nirvâna oder Nibbānam. Nirvâna wird in Europa häufig falsch ausgelegt. Es heißt allerdings Erloschensein, aber nicht das Erloschensein des Lebens, sondern das der Begierde, der Wünsche und des Wahns. Nirvâna ist nach dem „Katechismus" von Bhikschu (pag. 35) „ein Zustand des Gemüthes und

*) Jesus hat im gleichen Sinne gelehrt: „Was der Mensch säet, wird er auch ernten."

Geistes, in dem alles Trachten nach Dasein und Genuss erloschen ist und damit auch jede Leidenschaft, jedes Verlangen, jede Begier, jede Furcht, jedes Übelwollen, jeder Schmerz. Es ist ein Zustand vollkommenen inneren Friedens, höchster Vergeistigung. Erloschen ist darin der Wahn, dass materielle Güter einen inneren Wert haben und dauernd sein können. Ausgeweht ist die Flamme der Sinnlichkeit und Begier, auf immer ausgeweht das flackernde Irrlicht der Ichheit".

„Es ist ein Wahn zu glauben, dass Befriedigung der Begierden Glück gewähre. Die Begierden erwachen um so stärker wieder, je mehr man ihnen nachgibt. Jeder erfüllte Wunsch erzeugt einen neuen, und keine endliche Befriedigung ist auf diesem Wege denkbar. Dazu kommt noch, dass alle die unvermeidlichen Enttäuschungen, der Streit, Kampf und Hader mit unsern Mitmenschen, die das gleiche Ziel verfolgen, mit in den Kauf genommen werden müssen."*)

„Auch ist bei der strengen Gesetzmäßigkeit im Weltganzen keine stellvertretende Erlösung möglich. Kein Mensch kann durch einen andern erlöst werden. Kein Gott vermag einen Menschen vor den Folgen seiner bösen Thaten zu schützen. Jeder muss sich selbst erlösen. Du bist es, der das Böse thut, du bist es, der dafür leidet. Verschuldung wie Heiligung hängen von deinem eigenen Thun ab. Niemand kann einen andern entlasten." (Dhammapadam.**)

Einige Verse aus dem „Dhammapadam", übersetzt von Th. Schulze (Leipzig bei Schulze), mögen Obiges ergänzen:

„Beste der Gaben ist die Gesundheit;
Fülle des Reichthums — Zufriedenheit;
Gipfel des Glücks: Nirvânas Ruhe.
Vernichtung der Begier bringt hohe Freude;
Wie eine Grenzfestung behüt' dich!
Gedankenlosigkeit ist der Pfad des Todes.
Ohne Zorn, Begier und Hass,
Tugendhaft, pflichttreu ohn' Unterlass,
So ist der Weise, so ist Brahmana.
Nimm dich in acht vor Gier und Laster,
Dauerndes Leid bereiten sie dir!
Der Weise entsagt der Jagd nach Genuss."

Auch aus der vortrefflichen Schrift: „Wahrheitspfad" von

*) Vgl. pag. 48 des „Katechismus" von Bhikschu.

**) „Dhammapadam" ist eine der heiligen Schriften der Buddhisten und heißt: „Fuß des Gesetzes".

E. Neumann (Leipzig 1893, von Veit) mögen hier einzelne Verse Aufnahme finden:

„Das Selbst nur ist des Selbstes Herr,
Welch' höheren Herren gäb' es wohl!
Das eigne Selbst thut Sündiges,
Das eigne Selbst ist bös gesinnt;
Das eigne Selbst flieht Sündiges,
Das eigne Selbst ist reingesinnt;
Selbst ist man böse oder rein:
Kein andrer kann Erlöser sein.“ —

„Wer bei dem Buddha, seinem Wort
Und seinen Jüngern Zuflucht fand,
Erkennt mit voller Weisheitskraft
Die heiligen vier Wahrheiten:
Das Leid, des Leidens Ursache,
Des Leidens Überwältigung,
Den heil'gen achttheiligen Weg,
Der zu des Leidens Ende führt.“

„Kein Feuer brennt wie Lustbegier,
Kein Sündenübel gleicht dem Hass,
Kein Leiden gleicht dem Lebenswahn,
Kein größeres Glück als höchste Ruh'.“

„Der beste Weg ist der des Heils,
Die beste Wahrheit die des Leids,
Der Dinge bestes Heiligkeit,
Der beste Mensch der Sehende.“

„Alle Wonnen überwältigt Wahrheitswonne,
Willenswendung überwältigt alles Wehe.“

Um zur vollendeten Erkenntnis zu gelangen, müssen vorerst folgende „zehn Fesseln“ abgestreift sein:

1. „Der Wahn, dass die Individualität oder die Seele unsterblich sei.

2. Der Zweifel, dass es eine sittliche Weltordnung und einen Weg zur Erlösung gibt.

3. Der Aberglaube, dass äußere religiöse Gebräuche, Gebete, Opfer, Hören der Predigt, Wallfahrten etc. zur Erlösung führen.

4. Die sinnlichen Leidenschaften und Begierden.

5. Hass, Übelwollen gegen seine Mitwesen.

6. Liebe zum irdischen Leben.

7. Verlangen nach einem künftigen Leben im Himmel.

8. Stolz.

9. Geistiger Hochmuth.

10. Unwissenheit.“ (Vergl. Katechismus pag. 63.)

Die unzweifelhafte Wahrheit, die Buddha lehrt, ist die: Leben ist Leiden, und es gibt eine Erlösung, die Selbsterlösung.

Die Lehre Buddhas ist weder pessimistisch, noch optimistisch. Buddha warnt vor der Ascese so sehr, wie vor der Genusssucht.

„Der Buddhist sucht seine Glückseligkeit in dem Bewusstsein, auf dem Wege der Erlösung zu sein, und in der wachsenden Begierdelosigkeit und reinen Erkenntnis der Wahrheit genießt er eine Seligkeit, die alle sinnlichen Genüsse weit übersteigt“ (pag. 69 des Katechismus). Dies ist Nirvâna. ‘

„Der Bhikschu (Jünger), der die wahre Erkenntnis hat, verlangt selbst nach den Freuden des Himmels nicht. Nur in der Überwindung aller Begierden und Neigungen findet er seine wahre Glückseligkeit.

Selig sind, die nicht hassen, darum lasst uns unter denen, die uns hassen, leben frei von Hass.

Selig sind die Reinen, darum lasst uns unter den Unreinen in Reinheit leben.

Selig sind, die frei von Begierden sind, darum lasst uns unter den Gierigen leben frei von Begier.

Selig sind, die nichts ihr eigen nennen; sie sind den lichten Göttern gleich, die von der Glückseligkeit leben.

Nirvâna ist die höchste Glückseligkeit.

Süß ist die Einsamkeit und der Friede des Herzens; süß ist es, frei zu sein von Furcht und Begier; süß ist der Trunk aus dem Becher der heiligen Lehre.

Schließe dich den Weisen, den Geduldigen, den Leidenschaftslosen, den Erlesenen an! In ihrer Gemeinschaft lebe immerdar, wie der Mond in der Gesellschaft der Sterne!“ (Katechismus pag. 70.)

Der Weg zur Erlösung, der erhabene, achttheilige Pfad, ist folgender:

1. Rechte Erkenntnis: frei von Vorurtheil, Aberglauben und Wahn.
2. Rechtes Wollen: würdig des edlen, erleuchteten Menschen.
3. Rechtes Wort: gütig, wahrhaftig.
4. Rechte That: rechtschaffen, wolwollend, rein.
5. Rechtes Leben: das keinem lebenden Wesen Schaden bringt.

6. Rechtes Streben: nach Überwindung der Unwissenheit und Begierden.

7. Rechtes Gedenken: der Vorsätze im Augenblick früherer Schwäche.

8. Rechtes Sichversenken: in die reine Erkenntnis. (Vergl. Katechismus pag. 78.)

Aus dem Bisherigen geht hervor, dass im Buddhismus die höchste Moral identisch ist mit der höchsten Religiosität. Der Buddhist sucht seine Seligkeit in der Sittlichkeit. Es stimmt dieses mit dem Wort Fichte's: „Sittlichkeit ist Seligkeit." —

d) Der Wunderglaube wird von Buddha gänzlich verworfen. „Ein Wunder, im strengen Sinn des Wortes, wäre eine willkürliche Durchbrechung der Naturgesetze durch irgend ein übermenschliches Wesen. Dergleichen kann nicht vorkommen." „Der Buddhismus lehrt die ausnahmslose Gesetzmäßigkeit alles Geschehens." „Die Wunder der magischen Macht verwerfe ich. Ich und meine Jünger gewinnen nur Anhänger durch das Wunder der Belehrung." (Buddha.)

e) In der Toleranz gegen Andersgläubige zeichnet sich der Buddhismus geradezu aus und übertrifft die christliche Kirche weit. Der Buddhismus gebietet, alle Menschen, welchen Glaubens sie auch sein mögen, als unsere Brüder anzusehen, die Überzeugung jedes Andersgläubigen zu achten. Die buddhistische Lehre ist vom Geiste reinster Duldung durchweht, und niemals und nirgends ist für ihre Ausbreitung Blut geflossen, und nie hat sie, wo sie zur Herrschaft gelangte, Andersgläubige verfolgt oder unterdrückt. — „Wer die Wahrheit nicht erkennt, oder nicht hören will, schadet nur sich selber und erregt daher das Mitleid des Buddhisten, nicht seinen Hass", sagt Buddha. (Katechismus pag. 65.)

Im Reiche Buddhas gab es also keine Religionskriege, keine Verbrennung von Märtyrern, keine Bartholomäusnacht, keine Inquisition mit ihren Hunderttausenden von Opfern.

f) Das eigentliche Wesen der Lehre Buddhas charakterisirt der „Buddhistische Katechismus" mit folgenden Worten:

„Der Buddhismus lehrt die höchste Güte und Weisheit ohne einen persönlichen Gott, eine höchste Erkenntnis ohne Offenbarung, eine sittliche Weltordnung auf Grund der Gesetze der Natur und unseres eigenen Wesens, eine Möglichkeit der Heiligung ohne stellvertretenden Heiland, und eine Erlösung, bei der jeder sein eigner Erlöser ist." (Kat. pag. 68.)

Im Buddhismus lebt ein Geist der Wahrheit und der Idealität. Er ist eine Religion im Sinne von dem deutschen Philosophen Fichte, der sagte: „Die Existenz moralischer Empfindungen und Beziehungen, das heißt der moralischen Weltordnung, ist Gott.“ Und Kant stimmt damit überein, wenn er sagt: „Zwei Dinge erfüllen das Gemüth mit Ehrfurcht: der gestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir.“

Der Buddhismus ist nicht eine Glaubenssache, wie die „geoffenbarten“ Religionen sind; er ist Erkenntnislehre. Die buddhistische Ethik ist eine Glückseligkeitslehre und stimmt daher im Princip mit der modernen Ethik Europas, wie sie durch die Philosophen Comte, J. St. Mill, L. Feuerbach, Dühring, Gizycki u. a. vertreten wird.*) Denn auch diese moderne Ethik löst sich vom religiösen Dogma ab, geht ausschließlich von der Vernunft aus, wie Buddha, und erklärt die „allgemeine Wolfahrt“ als das Ziel aller Moral. Ein Unterschied liegt darin, dass Buddha mehr die individuelle Glückseligkeit betont, jedoch in einer Weise, dass die „allgemeine Wolfahrt“ auch erreicht wird. Denn Buddha sagt: „Wie eine Mutter auf ihr einziges Kind, so blicke der Jünger (des Erleuchteten) voll Mitleid und Wolwollen auf alle Wesen; an jedem Tag, zu jeder Stunde pflege er in sich diese Gesinnung.“

In einem Punkt übertrifft Buddha noch die „moderne Ethik“: In seiner ernsten Lehre von der sittlichen Weltordnung.

Auch in Lessings „Nathan“ weht buddhistischer Geist, und der Vertreter desselben, der Derwisch, ruft bei der Erkenntnis der Intriguen aus: „Am Ganges, am Ganges nur gibt's Menschen.“

„Glaube, Hoffnung und Liebe“ bleiben auch im Buddhismus, nämlich: der Glaube an die sittliche Weltordnung, die Hoffnung auf die Veredlung und Erlösung der Menschheit und die Liebe zu allen lebenden Wesen aus Mitleid.

Geheiligte Lebensführung ist das Ziel im Buddhismus wie im Christenthum. Nur der Weg, das Mittel, die philosophische Grundlage, die Weltanschauung ist verschieden. Die Philosophie Buddhas verzichtet auf die Lehre von der Jenseitigkeit, auf allen „Supranaturalismus“; sie fußt ganz auf der gegebenen Wirklichkeit, auf der Erkenntnis der Causalität und Gesetzmäßigkeit alles Ge-

*) Vergleiche Gizycki's Rath: „Strebe nach Gewissensfrieden, indem du dem Wole der Menschheit dich weih'st.“

schehens, auf der Erkenntnis der sittlichen Weltordnung und des Leides. Der Buddhismus ist also die Religion des freien, sich selbst vertrauenden Menschenthums, das den Richter seiner Thaten im eigenen Herzen und in der besseren Erkenntnis sieht.

Die Statistik beweist, dass die Völker des Buddhismus einen rühmlichen sittlichen Standpunkt einnehmen. (Siehe 5. Heft der „Sphinx" von 1891.)*)

Die Erfahrung zeigt also, dass die sittliche Erziehung der Völker nicht ausschließich an die eine oder andere philosophische Grundlage und Weltanschauung gebunden ist. Die Erfahrung lehrt uns aber, gegen die verschiedenen philosophischen Überzeugungen tolerant zu sein. Wie verblendet sind also die Menschen, die um des Glaubens willen verfolgen und hassen!

Ein verfolgungssüchtiger Glaube tödtet die Liebe.

Herr Dr. Dittes, der geehrte Herausgeber des „Pædagogium", sagt in seiner „Schule der Pädagogik" (pag. 451): „Die Schule soll nicht Katholiken, Lutheraner, Calvinisten, Juden u. s. w., sondern Menschen bilden, die frei von Sectengeist das Gute und Wahre überall freudig begrüßen, wo sie es finden, es als die gemeinsame Aufgabe und als das einigende Band aller civilisirten Nationen des Erdkreises betrachten" . . . „Das Religionsbuch sollte nicht ausschließlich aus jüdischen und christlichen Quellen geschöpft werden, sondern das Schönste aus allen welthistorischen Religionsurkunden enthalten, also auch eine Blumenlese aus dem Zendavesta, den Vedas, der brahmanischen und buddhistischen Literatur, Aussprüche des Lao-tse u. s. w. Ein solches Buch würde das aufwachsende Geschlecht auf die Höhe der Menschheit stellen, auf den Standpunkt der Humanität, der Vorurtheilslosigkeit, der Menschenachtung, der Menschenliebe, der Sittlichkeit. Zeit wäre es endlich, dass die Menschheit zu sich selber käme, dass die Volksschule hierzu beitrüge, dass sie allen unfruchtbaren Wust von sich würfe und dafür die herrlichen Perlen eintauschte, welche uns die edelsten Geister aller Zeiten und Völker hinterlassen haben." —

Diese Worte des Dr. Dittes haben mich zu der vorstehenden Arbeit ermuthigt.

---

*) Vergleiche A. Spir, „Moralität und Religion", pag. 139: „Der Buddhismus hat die Sitten seiner Bekenner in einem Grade gemildert wie keine andere Religion." „Man predige, wie Buddha, Mitleid mit allem Lebenden."

Über den allgemeinen Charakter der Pädagogik.

Von Oberlehrer em. G. A. Kretschmar-Bautzen.

Der alte Kampf um die Principien der Erziehung und des Unterrichts ist von neuem aufs heftigste entbrannt. Es stehen sich in dieser Hinsicht zwei Parteien gegenüber: die eine behauptet, die Pädagogik müsse theoretisch und praktisch genommen eine so allgemeine sein, dass sie überall hinpasse, während die andere an der Auffassung festhält, Erziehung und Unterricht müsse einen besonderen Charakter annehmen, je nachdem sie sich auf eine bestimmte Religionsgesellschaft, auf ein besonderes Volk, ja wol gar auf einen bestimmten Stand bezieht. Es gibt ja besondere Erziehungswerke und Schulbücher für Katholiken, Protestanten u. s. w., und daran schließen sich eigenthümliche Erziehungsbestrebungen, wie z. B. bei den Jesuiten u. s. w.

Es versteht sich wol von selbst, dass bei der Erziehung überall die Eigenthümlichkeit des Zöglings zu berücksichtigen ist; daraus aber folgt doch nicht, dass man nun auch bestrebt sein müsse, von vornherein eine eigenthümliche, im Wesen der menschlichen Natur nicht nothwendig begründete Erziehungsweise ins Werk zu setzen. Das Kind ist von Geburt blos Mensch, weder Jude, noch Heide oder Christ. Es ist in dieser, wie noch in anderen Beziehungen, z. B. in Hinsicht auf Sprache, Stand etc. von Natur neutralen Wesens, hat — und wenn es im Kaiser- oder Königspalast geboren ist — mit anderen Kindern die gleiche Menschennatur gemeinsam.

Die rechte Pädagogik besteht nun darin, im Kinde zunächst das echt Menschliche zu entwickeln und folglich Erziehungsgrundsätze zu befolgen, die mit der Menschennatur genau übereinstimmen.

Man kann wol zugeben, dass Abstammung, Klima, Religion etc. einen gewissen Einfluss auf die Gestaltung der Menschennatur habe; aber die dadurch bewirkten Veränderungen sind nie so tiefgreifend, dass hierdurch die eigentliche Menschennatur zu einer wesentlich anderen würde. Das allgemein Menschliche finden wir in der Haupt-

sache sowol am Deutschen, wie am Franzosen, am Nordländer wie am Südländer, am Christen wie am Muhamedaner etc.

Würden wir es nicht curios finden, wenn ein Arzt dem Körper eines Juden oder Heiden eine andere Natur beimessen wollte, als dem Körper eines Christen oder eines Muhamedaners? Oder was müsste man von einer Irrenanstalt halten, die in der Seele eines irrsinnigen Katholiken andere Gesetze suchte, als in der eines Protestanten, und darum bei jenem ganz andere medicinische Grundsätze in Anwendung bringen zu müssen glaubte, als bei diesem?

Man muss ferner zugeben, dass das Intellectuelle in der Menschenseele überall gleich ist. Oder bildet der Franzose und Engländer von dem, was wir als Baum, Haus, Thier, Mensch etc. bezeichnen, von dem, was rund, eckig, tief, hoch ist, von dem, was wir stehen, gehen, sprechen, singen etc. nennen, andere Begriffe, als wir Deutschen und andere Völker? Mögen auch die Dinge oder deren Eigenschaften und Thätigkeiten in Nebenmerkmalen von anderen Völkern und Stämmen hie und da anders aufgefasst und bezogen werden als von uns, ihr wahres Wesen und dessen natürliche Äußerungen wird und muss bei allen dasselbe bleiben. — Wie es daher kein protestantisches und katholisches Rechnen, keine besondere schwedische oder polnische Geometrie, keine christliche oder jüdische Naturwissenschaft gibt, so auch keine heidnische und christliche Sprachlehre etc., sondern diese Geistesthätigkeiten sind überall im wesentlichen gleich — und müssen es sein, weil eben die Seelenkräfte, durch welche sie vollzogen werden, dieselben sind. Selbst auf dem Gebiete der Sprache, das dem Äußeren nach bei den verschiedenen Völkern so höchst verschieden ist, herrscht doch stets ein gleiches, allen gemeinsames Innere. Alle Menschen bilden beim Sprechen Sätze, die mindestens aus einem Subject und Prädicat bestehen; denn sie müssen über etwas reden (Subject) und von diesem Subject etwas aussagen. Ebenso ist das Zahlenverhältnis des Subjects in allen Sprachen ein doppeltes: Einzahl und Mehrzahl, weil alle Menschen das Bedürfnis haben, theils über einen, theils über mehrere Gegenstände derselben Art sich zu äußern, wie auch das Personenverhältnis des Subjectes in keiner Sprache ein anderes als ein dreifaches sein kann, da bei allen Sprachen nicht mehr und nicht weniger Personen vorkommen können, als die sprechende, die angesprochene und die besprochene. So zeigt sich auch beim Prädicate in allen Sprachen eine bestimmte innere Gleichheit. Nirgends tritt dasselbe in mehr oder in weniger als in drei Zeitverhältnissen auf, weil das Ausgesagte überall entweder in der

Gegenwart, oder in der Vergangenheit, oder in der Zukunft geschieht, und so ist ferner die Aussageweise des Prädicats nicht blos im Deutschen, sondern in allen Sprachen der Welt nur eine dreifache, denn was vom Subjecte des Satzes als Thun, als Eigenschaft oder als Zustand ausgesagt wird, kann nur entweder als wirklich, oder als möglich, oder als nothwendig gedacht und demgemäß dem Subjecte entweder zu- oder abgesprochen werden. — Und so könnte die Reihe der Erscheinungen, die sich in allen Sprachen wiederfinden, noch vermehrt werden; aber schon aus dem bisher Angeführten erhellt, dass das Denken der Menschen an gleiche Gesetze gebunden, das Innere oder Logische der verschiedenen Sprachen überall dasselbe ist.

Wie bei der Sprache, so wird man auch in allen anderen Beziehungen des Intellectuellen im Leben der menschlichen Seele finden, dass dasselbe auf festen Grundverhältnissen beruht, die überall dieselben sind und von denen kein Volk loskommen kann, weil sie eben fest in der Menschennatur begründet sind. Ein Erzieher würde also verkehrt handeln, wenn er in dieser Beziehung den Charakter der Allgemeinheit aus den Augen verlieren und denken wollte, er müsse ganz absonderliche Grundsätze befolgen, wenn und weil er z. B. einen Engländer und keinen Deutschen, einen Katholiken und keinen Protestanten u. s. w. im logischen Denken zu fördern die Aufgabe habe. — Wird es im Bereiche des Fühlens und Strebens nicht ebenso sein? Beruht das Moralische und Religiöse, das ähnlich dem Äußeren der Sprache bei den verschiedenen Völkern der Erde verschieden auftritt, auf verschiedenen Gesetzen? Dass dies nicht der Fall ist, hat die Psychologie von Beneke klar nachgewiesen. Sie lehrt auf Grund der Erfahrung, dass die Gefühle begründet werden durch das unmittelbare Bewusstsein von den Abständen zwischen unseren Entwickelungen. Neben dem Inhalte unserer psychologischen Gebilde haben wir ein unmittelbares Bewusstsein von den Verschiedenheiten (den verschiedenen Bildungsformen) der zugleich oder nacheinander erzeugten Entwickelungen unseres Seins: und dieses unmittelbare Bewusstsein ist dasjenige, was man „Gefühl“ nennt.

Wie nun diese Grundlage bei allen Menschen dieselbe ist, so auch diejenige, auf welcher die Moral und Religion entsteht. Beneke begründet die Grundnorm für das Moralische in folgender Weise: „Die Werte der Dinge oder die Größenverhältnisse der Güter und Übel werden ihrem tiefsten Grunde nach durch die Steigerungen und Herabstimmungen bestimmt, welche auf Veranlassung der Dinge in der menschlichen Entwickelung entstehen. Diese Norm ist nicht

angeboren, also nicht ursprünglich präformirt oder fertig gegeben; aber sie ist prädeterminirt in dem uns Angeborenen und in den Bildungsverhältnissen, unter denen wir stehen. Alle auf Güter und Übel sich beziehenden Empfindungen nämlich sind Producte von dem Zusammenwirken der Außendinge mit unserm Innern; es müssen also, da und inwiefern diese Factoren bei allen Menschen gleich sind, auch die Producte oder die Schätzungen der Güter und Übel für alle Menschen gleich sein. Die Dinge können ja auch praktisch oder zur Erzeugung von Lust- und Unlustempfindungen, Wertvorstellungen, Willensbestimmungen etc. nicht anders auf uns einwirken, als ihrer und der Natur unserer Seele gemäß; und inwieweit also diese beiden Naturen gleich sind für alle Menschen: in so weit wird auch den Dingen oder den Gütern und Übeln von allen Menschen ein gleicher Wert beigelegt werden müssen. Dies bestätigt nun auch die Erfahrung; denn dieselbe zeigt uns überall, dass die Menschen den Antrieb zum Handeln nicht zunächst aus Vorstellungen, sondern aus den Werten empfangen, die wir durch die Einwirkung der Personen und Sachen auf uns fühlen und empfinden." Oder fragt der Christ nicht ebenso wie der Muhamedaner oder sonst ein Bekenner irgend einer anderen Religionsgemeinschaft zuvörderst: was hat der Gegenstand, in Bezug auf den ich handeln soll, Förderliches oder Hemmendes für mich, wiefern, und wieweit wird dadurch mein leibliches oder geistiges Wolsein beeinflusst? Niemand vermag es den Menschen abzugewöhnen, diese Frage nach den Werten der Dinge obenanzustellen, und die ernstesten dogmatischen Einwirkungen vermögen ihr Wollen und Handeln nicht in besondere Wege zu leiten, wenn sie nicht als Förderungsmittel für ihr Wolsein empfunden werden. Die Religion von ihrer moralischen Seite setzt die Werte der Dinge für die Menschen fest, und die christliche Religion thut dies unleugbar am richtigsten. Aber das Kind wird durch die Werte der Dinge eher zum Handeln bestimmt, als es Einsicht in die Vorschriften der Religion und Moral gewinnt, und wenn es daher durch Schuld der Erzieher die Dinge falsch schätzen, sowie infolgedessen übermäßig erstreben oder verabscheuen lernt, so entsteht ein verkehrter Hang, der oft zeitlebens nicht wieder weicht, ob auch die Gebote der Religion ihm als Erwachsenen noch so oft vorgehalten und ihm noch so große Vorwürfe gemacht werden.

Wer die Glückseligkeit der reinen Menschenliebe nie zu fühlen Gelegenheit gehabt hat, wer von seinen Erziehern nie veranlasst worden ist, fremde Noth zu lindern und die Freude zu empfinden,

welche daraus für den Menschenfreund entspringt, dem wird die Wolthätigkeit nie als ein schätzenswertes Gut erscheinen, er sei Protestant oder Katholik oder sonst welchen Glaubens. Ein Mensch, der sich von Jugend auf an süßes Nichtsthun gewöhnt hat, oder von überzärtlichen Eltern gewöhnt worden ist, wird geregelte Thätigkeit als ein unerträgliches Übel empfinden und wird der Faulheit huldigen, obgleich ihm dieselbe vonseiten der Religion als Sünde dargestellt wird. — Glücklich zu preisen sind diejenigen, bei denen die bereits erworbenen Neigungen mit den Vorschriften der Religion zusammentreffen; ihnen wird das Guthandeln und Gutsein leicht werden, und die Religion wird sie sittlich fördern, veredeln und immer höher heben; sie wird sie trösten und beglücken in bösen und guten Tagen des Lebens. Wer aber bereits von verkehrten Schätzungen und demgemäß von falschen Neigungen erfüllt ist, der handelt trotz der ihm ganz wolbekannten Religionsvorschriften in Bezug auf Menschen und Dinge unrecht und unmoralisch, ja gebraucht wol gar die Religion zum Deckmantel seiner Lüste und heuchelt, um seine selbstsüchtigen Absichten zu erreichen, nicht selten in feierlichen Worten eine Frömmigkeit, von welcher sein Inneres weit entfernt ist.

Es ist daher vor allem dafür zu sorgen, dass die Jugend die richtigen Werte der Dinge empfinden und schätzen lerne. Der Erzieher muss deshalb dafür sorgen, dass Personen und Sachen in der von der Religion vorgeschriebenen Rangordnung auf das Kind einwirken. Dies wird in erster Linie durch das Beispiel guter und gebildeter Menschen, und namentlich durch das Vorbild des Erziehers selbst geschehen. Denn das Wesen der Erziehung besteht darin, dass die auf einer höheren Stufe der Bildung stehenden Erwachsenen die noch ungebildete Jugend zu sich emporziehen, und dass da, wo die Kinder sich bei der Behandlung der Dinge in falsche Schätzungen verirren, durch den Erzieher eine verbessernde Zucht eintrete. — Der Erzieher handelt also sehr verkehrt, der die Praxis mit unverständlicher Theorie vertauscht und sein Wirken auf leeres Wortwesen beschränkt. Dies geschieht z. B. in unseren Schulen, wenn man die arme Jugend vorzeitig zum Auswendiglernen des Katechismus, der Bibelsprüche und Gesangbuchlieder anhält, die sie noch kaum halb verstehen und mit denen sie bei ihrem Thun und Lassen nichts anzufangen wissen. Eine ganz natürliche Folge davon ist Gleichgiltigkeit, wenn nicht gar Abneigung gegen die Religion, mit deren unverstandenen Lehrsätzen die Kinder so unnatürlich geplagt worden sind, während fromme religiöse Gesinnung sich unvermerkt in die

jugendlichen Seelen einbaut, wenn man sie auf praktischem Wege zur richtigen Schätzung des Irdischen und Himmlischen anleitet.

Leider hat sich — und zwar nicht ohne Schuld der Schule — bei vielen Eltern die Meinung festgesetzt, die moderne Schule vertrete und thue alles, was das Kind zur Erziehung bedürfe; und während sich das Haus früher für verpflichtet hielt, die Jugend durch gutes Beispiel in Worten und Werken sowie durch überwachende Zucht zum Guten zu leiten, überlässt man jetzt auch die sittliche Bildung fast ganz der Schule, weil dies den Eltern selbst vonseiten mancher Lehrer, die aus Unkenntnis der psychologischen Entwickelungsgesetze ihre Schulwirksamkeit als alles vermögend betrachten, förmlich so aufgeredet worden ist. — Dazu kommt, dass namentlich heutzutage jede Confession dies speciell von ihrer Schule und Schulgestaltung glaubt.

Wollte man doch gegenüber der auf Erfahrung beruhenden Seelenlehre fernerhin nicht die Augen verschließen, um sich endlich darüber klar zu werden, was und wie viel der Schulunterricht zu leisten vermag und was und wie viel nicht, so dass die Nothwendigkeit der häuslichen und elterlichen Erziehung wieder ins rechte Licht träte! Die auf der Erfahrung beruhende Psychologie Beneke's lehrt und beweist klar, dass der Antrieb zum Rechtthun nicht in den Begriffen, wie die Schule sie vermittelt, sondern lediglich in den Schätzungen und Wertempfindungen liegt, die der Mensch aus den Einwirkungen der Dinge (Personen und Sachen) gewinnt. Die Schule vermag durch die Begriffe, welche sie vermittelt, aufklärende Theorien zu geben, welche vor den Fehlern schützen können, die aus Unwissenheit, Aberglaube, Übereilung u. s. w. entspringen, — und das ist ja ein großer Gewinn —; mehr aber vermag sie an sich (als Lehranstalt) und ohne thatkräftige Mitwirkung des Hauses in sittlicher Hinsicht nicht, gehöre sie einer Confession an, welcher sie wolle. Wenn man in dieser Überschätzung der Schule und Confessionslehre von der irrigen Ansicht nicht lässt, dass man vom bloßen Unterrichte alles erwarten könne, was zur Erziehung nöthig ist, so werden wir immer mehr Anstalten für sittlich verwahrloste Kinder errichten müssen. Es ist geradezu merkwürdig, dass man dies nicht einsieht, da ja trotz unserer vervollkommneten Schulen und trotz des strengen Haltens auf confessionellen Unterricht die Klagen über die Verwilderung unserer Jugend immer lauter und allgemeiner werden. Die Schulen sind und bleiben zunächst Unterrichtsanstalten; die Erziehung kann in ihnen nur nebenbei ins Auge gefasst werden, weil vorherrschend Mittheilung

von Kenntnissen und äußeren Fertigkeiten die Aufgabe ist, die ihnen zu erfüllen obliegt und möglich ist; und wenn sie durch gute Handhabung der Disciplin das Verhalten der Jugend so weit regeln, dass die Lernzwecke von ihnen aus keine Störung erfahren, so müssen sie meistens zufrieden sein. — Es ist vergebens, alle sittliche Verbesserung im Leben unserer Jugend und unseres Volkes allein vom Religionsunterrichte zu hoffen, und keine Confession kann die Hoffnungen erfüllen, die man auf denselben zu setzen sich gewöhnt hat. Erfahrung und Seelenkunde zeigen, dass und warum sein Einfluss ein so weitreichender nicht ist — und nicht sein kann —, wie man gewöhnlich annimmt. Nur die theoretische Religion lässt sich durch den Schulunterricht fortpflanzen, die praktische entspringt allein aus der Übung, wie sie vor allen Dingen das häusliche und öffentliche Leben vermittelt. — Daraus ist es auch zu erklären, dass da, wo ein Zeitalter irreligiös denkt und handelt, auch das nachwachsende Geschlecht trotz alles Predigens in die Missachtung der Religion hineinwächst. Die Gleichgiltigkeit gegen die Religion wird aber umsomehr wachsen, je mehr in den Schulen eine Glaubenstheorie zur Geltung gebracht wird oder gebracht werden muss, die mit den intellectuellen Fortschritten, welche auf anderen Lebensgebieten sich verbreitet haben, in schreiendem Widerspruche steht.

Klares Licht über alles, was zu einer gesunden Pädagogik gehört, kann nur eine Psychologie geben, die sich als ein getreues Echo der geistigen Menschennatur erweist. Und eine solche hat namentlich Beneke begründet und zu klarer Darstellung gebracht. Wäre man seinen Grundsätzen gefolgt, so würde man sich manchen schwerwiegenden Irrthum erspart haben, und es würde in Schule und Haus sicher vieles besser stehen, als es gegenwärtig der Fall ist. — Möchte doch noch in Erfüllung gehen, was der um die Verbreitung der Beneke'schen Psychologie so hochverdiente Seminardirector Dressler, auf dessen Anregungen die vorliegende kurze Abhandlung basirt, vor mehr als dreißig Jahren aussprach: „Zu allen Zeiten, wo die Menschheit eines Führers bedurfte, ist er nicht ausgeblieben; in Beneke ist derselbe für die Reformation der philosophischen Wissenschaften gekommen. Namentlich die Pädagogen werden ihm viel zu verdanken haben. — Während man jetzt noch vielfach ungewiss ist, worauf die Pädagogik zu bauen sei, wird in Zukunft niemand mehr zweifeln, dass sie ihre Grundlage nur in der Psychologie haben könne, in der Erfahrungsseelenkunde, wie sie Beneke so meisterhaft aufgestellt hat. Die sittliche Freiheit, gegenwärtig noch ein so viel umstrittener

Fragepunkt, wird sich in dem klaren Lichte zeigen, das zur richtigen Leitung bei der moralischen Bildung erforderlich ist; denn Beneke hat namentlich diesen Punkt zu gründlicher Entscheidung gebracht. Die Zahl seiner Anhänger wird mit der Zeit fort und fort wachsen, obgleich auch hier das Sprichwort gelten dürfte: Gut Ding will Weile haben.“

Hoffentlich greift man dereinst wieder auf diesen ausgezeichneten und tiefen Beobachter der menschlichen Seele zurück, den man jetzt systematisch todtzuschweigen sucht, von dem aber ein hervorragender Pädagog sagt: „Ich habe die Überzeugung, dass man dereinst die Grundsätze Beneke's aus dem Schutt darübergelagerter zusammengestürzter Systeme gleichsam wie das versunkene Pompeji herausgraben, sie wieder entdecken wird, gleich einer neuen Welt, um dann zu staunen, wie diese Schätze so lange unbeachtet und ungenützt haben daliegen können!“

Ein Gründer und eine Gründung höheren Ranges.

Ein Kindergarten-Capitel.

Von a. Seminardirector Dr. H. Morf-Winterthur.

1.

Der Begründer des Kindergartens, Friedrich Fröbel, nennt sich in einem Briefe vom September 1833 an Erziehungsdirector Schneider in Bern einen „Sprössling der großen pestalozzischen Eiche". Er spricht damit eine Wahrheit in eminentem Sinne aus. Nicht nur war er ein unmittelbarer Schüler Pestalozzi's, sondern er fasste auch tiefer als irgend einer derselben dessen welterlösenden Erziehungsgedanken als das einzige Heilmittel für die gesammte Menschheit auf und baute eine Richtung desselben, man darf sagen bis zur Vollendung aus.

Um nachzuweisen, wie er zu dieser seiner großen Lebensaufgabe geführt wurde, kann ich es nicht umgehen, hier einen kurzen Überblick über seinen äußeren Lebensgang einzuflechten.

Friedrich Fröbel, geboren den 21. April 1782, stammt aus Thüringen. Sein Vater war Pfarrer im Dorfe Oberweißbach. Von der Mutter, die er früh verlor, hatte er sein träumerisches, sinniges Wesen geerbt. Seine zweite Mutter hatte dafür kein rechtes Verständnis, desto mehr aber sein mütterlicher Oheim, Pfarrer Hofmann in Stadtilm, der den Knaben zu sich nahm, da er seinen einzigen Sohn durch den Tod verloren hatte. Mit 14 Jahren kehrte er in das Vaterhaus zurück. Es war die Zeit gekommen, da an die Wahl eines Berufes gedacht werden musste. Er hätte gerne studirt; aber da der ältere Bruder schon die theologische Laufbahn betreten hatte, scheinen die Verhältnisse eine Beschränkung nach Maßgabe der Mittel geboten zu haben. Er wurde zu einem Forstmann in die Lehre gethan. Sein sinniges, tiefgründiges Gemüth fand da reichliche Anregung und Nahrung. Überall sah er harmonisches, göttliches Leben um sich. „Mein Gymnasium," sagt er, „war die Natur, mein Rector der Baum. Das Leben trat mir in allen Erscheinungen als eine Einigung der Gegensätze zu

einem Dritten entgegen. Überall ein Gleiches, nämlich eine Kraft und daneben ein Stoff, der zu bilden; die Kraft, das Leben, ist unabhängig vom Stoff; aber sie verbindet sich mit dem Stoff und gestaltet ihn. Dieselbe Kraft treibt aus dem Samenkorn die Keimblättchen, nöthigt den Lebenssaft in den Baum zu steigen, wo er unter ihrer Vermittlung zu Blättern, Blüten und Früchten sich gestaltet. Dieselbe Kraft lehrt das Thier seine Nahrung finden und die Wege wandeln, die für sein Dasein ihm nöthig sind. Dieselbe Kraft wirkt in der Tiefe des Weltraums, führt Gestirne um Gestirne in ihren Bahnen; dieselbe Kraft thut sich kund in den Wogen des Oceans, im dunkeln Schoß der Erde. Überall ist diese Kraft, wo etwas besteht, wo etwas scheinbar vergeht, wo etwas sich bildet; überall ist sie da als Kraft des Lebens, als Wirkung eines Ewigen, der da will, dass jedes Ding das werde, wozu es nach seiner Organisation bestimmt ist. Diese Kraft nimmt nicht, gibt nicht, sie vermittelt nur, sie vermittelt, was entgegengesetzt scheint, und bildet ein neues Drittes.“

„Wasserstoff und Sauerstoff vereinigen sich unter ihrer Einwirkung zum allbelebenden Element des Wassers; der Sonnenstrahl vermählt sich mit der Feuchtigkeit der Erde, dass Zellensaft entsteht, der auf geheimnisvollen Wegen die Pflanze ernährt und als Blatt, Blüte und Frucht wieder aufersteht. Kohlenstoff und Sauerstoff begegnen sich in der Lunge der Thiere und Menschen und machen in ihrer Verbindung die Bedingungen des animalen Lebens aus.“ — Auch im Menschen fand Fröbel dasselbe Gesetz thätig: „Was der Mensch schafft, schafft er nach den Gesetzen dieser Kraft, durch Vermittlung der Gegensätze: aus Geist und Marmor die Bildsäulen, aus Ruhe und Bewegung, Schatten und Licht die Gemälde, aus verschiedenen Tönen die Harmonie.“

So ist Fröbel jedes Ding, das einfache Sandkorn, wie die stolze Eiche, der Krystall, wie die einzelnen Welten im Himmelsraum, ein Wesen für sich, vollkommen in seiner Art, erfüllt seine Bestimmung für sich, unter dem großen Weltgrundgesetz das zu werden getrieben, was es werden soll. Aber alle Einzelwesen bilden zusammen als Universum wieder ein großes, über unsere Begriffe erhabenes Einheitsleben, von derselben einheitlichen Kraft regiert und gehalten.

Die Menschheit bildet in diesem Weltganzen wieder ein Ganzes für sich mit besonderer Aufgabe. Der einzelne Mensch, ein Wesen für sich und in seiner Art und Besonderheit, ist ein Blatt am großen Menschheitsbaume, überall Einigung, überall Liebe.

„Diesem allwaltenden Gesetz,“ sagt Fröbel, „liegt noth-

wendig eine allwirkende, sich selbst klare, lebendige, sich selbst wissende, darum ewig seiende Einheit zu Grunde. Diese Einheit ist Gott. In allem ruht, wirkt, herrscht Göttliches, Gott. Alles ruht, lebt, besteht in dem Göttlichen, in Gott. In ihm leben, weben und sind wir. Alle Dinge sind nur dadurch, dass Göttliches in ihnen wirkt. Das in jedem Dinge wirkende Göttliche ist das Wesen jedes Dinges."

Solche innige, tiefe Auffassung des Lebens, verbunden mit warmer Herzensfrömmigkeit, erfüllten das Gemüth des jungen Mannes, als er nach absolvirter Lehrzeit als praktischer Förster im Herbst 1799 mit einem kleinen mütterlichen Erbtheil in der Tasche die Universität Jena bezog, um sich dem strengeren Studium der Naturwissenschaften und der Mathematik, namentlich auch der Feldmesskunst zu widmen. Nach $1^1/_2$ Jahren waren seine Mittel aufgebraucht. Er trat bei einem Gutsbesitzer als praktischer Landwirt ein; dann fand er Anstellung als Actuar auf einem Forstamt in Bamberg und betheiligte sich bei der Landesvermessung als Geometer. 1804, 22jährig, nahm er Anstellung als Privatsecretär bei einem mecklenburgischen Großgrundbesitzer. Aber er fand auch da keine rechte Befriedigung. Er hatte noch nicht gefunden, was seinem innersten Wesen entsprach. Er tappte noch im Dunkeln. Da kam er auf den Gedanken, das ausschließliche Studium der Baukunst in Verbindung mit der höheren Gartenkunst dürfte das sein, was seinem inneren Drang ein Genüge zu thun vermöchte. Dem Rufe eines Freundes folgend ging er zu diesem Zwecke 1805 nach Frankfurt am Main. Aber mitten in der neuen Thätigkeit überkam ihn wieder das peinigende Gefühl, dass er seinen Lebensberuf noch nicht gefunden. In dieser Stimmung machte er die Bekanntschaft des Pestalozzianers Gruner, Vorstehers einer Erziehungsanstalt in Frankfurt. Er ließ diesem tiefe Blicke in sein Inneres thun und sprach sich ihm gegenüber über alles aus, was sein Inneres bewegte. Nach beendigtem lebhaften Wechselgespräch rief Gruner aus tiefster Überzeugung aus: „Fröbel, Sie müssen Schulmeister werden." Zugleich bot er ihm eine Stelle in seinem Institute an. „Es fiel mir," erzählt Fröbel, „wie Schuppen von den Augen. Es war mir augenblicklich klar, dass die angebotene Wirksamkeit die sei, welche mein Geist und mein Gemüth solange unbewusst in dem unausgesetzten Streben nach Selbstbildung gesucht." Gleich am folgenden Tag trat er bei Gruner ein. „Ich fühle mich," schrieb er einige Monate später seinem Bruder, „so ganz in meinem Element, wie ein Vogel in der Luft, wie ein Fisch im Wasser."

Die erste Muße benutzte er zu einer Reise nach Yverdon, um Pestalozzi, von dem er durch Gruner viel gehört, persönlich kennen zu lernen. Mit neuer Begeisterung kehrte er zu seiner Aufgabe zurück. Im Jahre 1807 übernahm er die Erziehung zweier Knaben eines Herrn von Holzhausen unter der zugestandenen Bedingung, dass er mit ihnen auf dem Lande leben dürfe. Im Jahre 1808 erwirkte er vom Vater seiner Zöglinge die Erlaubnis, mit denselben nach Yverdon zu Pestalozzi überzusiedeln. Zwei Jahre, bis 1810, blieb er daselbst, lehrend und lernend, die mächtigsten Anregungen für seine spätere Wirksamkeit empfangend. Nur mit Niederer vertrug er sich nicht gut. Derselbe war ihm zu wenig thätig; seine großen Worte seien mit seinen Leistungen nicht im Einklang; er dränge Pestalozzi auf einen Boden hinaus, auf dem dieser die zu erhoffende Ernte nimmer finden werde. Die Kritik, die Fröbel an Niederers Thun übte, vergalt dieser damit, dass er den Spieß umkehrte und Fröbel als „hölzernen Ladstock“ in den Annalen der Anstalt zu verewigen bemüht war. Die Folge hat gezeigt, wie wenig zutreffend diese Bezeichnung gewesen war.

Im Jahre 1811 bezog der fast dreißigjährige Fröbel zur Ergänzung mancher Lücken in seinen Kenntnissen die Universität Göttingen, wo er ein Jahr, dann die von Berlin, wo er anderthalb Jahr mit Begeisterung seinen Studien oblag. Er betrat den Weg der Sprachen, doch fesselte ihn auch das Studium der Philosophie, ebenso besuchte er den Hörsaal Schleiermachers. Dieser und Fichte zogen ihn am meisten an. Daneben bethätigte er sich lehrend an der pestalozzischen Knabenerziehungsanstalt Plamanns. Der nationalen Erhebung vom Jahr 1813 schloss er sich mit Begeisterung an und trat als freiwilliger Jäger in die Lützow'sche Schar. Da traf er zwei gleichstrebende Jünglinge, Heinrich Langethal und Wilhelm Middendorf, mit denen er das innigste Herzensbündnis schloss und deren Lebensgang mit dem seinigen von da an aufs innigste verknüpft ist.

Bald nach Beendigung des Feldzuges bot sich Fröbel eine neue Aufgabe dar. Sein älterer Bruder, Pfarrer in Griesheim im Thüringerwald, war am Lazarethfieber gestorben und hatte eine Witwe und drei Knaben hinterlassen. Seiner Schwägerin bot er sich als Stütze und Erzieher ihrer Knaben an. Diese seine Zöglinge hießen Julius, Karl und Theodor Fröbel. Alle drei haben später für kürzere oder längere Zeit eine Wirksamkeit in Zürich gefunden. Theodor, der jüngste der 3 Brüder, lebt noch in Zürich. Er kam in den 30er

Jahren dahin. Sein erstes Werk daselbst war die Anlegung des botanischen Gartens als Universitätsgärtner. Heute ist er Eigenthümer der angesehenen Handelsgärtnerei Fröbel & Co. bei Zürich.

Der zweite Bruder Friedrich Fröbels, Ludwig Christian Fröbel, ein wolhabender Fabrikbesitzer, fand solches Gefallen an dessen Erziehungsweise, dass er seine beiden Knaben Ferdinand und Wilhelm ihm ebenfalls übergab. Wilhelm, der Liebling seines Oheims und Erziehers, wurde frühzeitig aus dem Leben abgerufen. Ferdinand treffen wir in der Schweiz wieder.

Die ersten Zöglinge der neu sich bildenden Anstalt waren also 5 Fröbel. Bald trat Middendorf als Lehrer ein. Im Jahr 1817 siedelte die junge Anstalt nach Keilhau bei Rudolstadt über, wo die Pfarrwitwe Fröbel für die Anstalt ein Heim ankaufte, das sie später ihrem Schwager Friedrich käuflich um geringen Preis abtrat. Sie zog mit ihrer Tochter nach Rudolstadt über und in den 30er Jahren zu ihren 3 Söhnen nach Zürich.

Unter Friedrich Fröbels Leitung, der von treuen Gehilfen und Freunden kräftig unterstützt wurde, wuchs die Anstalt rasch an; bald zählte sie 60 Zöglinge. Das weitere Schicksal derselben berührt uns hier nicht. Friedrich Fröbel fand bald ungesucht Anlass und Aufforderung, in der Schweiz eine Zweiganstalt von Keilhau zu gründen.

Er traf nämlich in Frankfurt den ihm bisher unbekannten Componisten und Tonkünstler Schnyder von Wartensee. Beide wurden bald vertraute Freunde. Fröbel sprach von dem, was sein Herz bewegte. Schnyder, freudig erregt, forderte ihn auf, mit ihm nach der Schweiz zu kommen und auf seinem Schloss Wartensee im Canton Luzern eine Erziehungsanstalt einzurichten. Fröbel sagte zu. Am 8. August 1831 wurde dieselbe eröffnet. Schnyder kehrte nach Frankfurt zurück. Fröbel fühlte sich glücklich in seiner neuen Thätigkeit mitten unter einer kleinen Zahl eifrig strebender Knaben. Sein Neffe, Ferdinand Fröbel, kam bald als Lehrgehilfe von Keilhau nach Wartensee.

Nach $1^1/_2$ Jahren, im Herbst 1832, kamen etliche Hausväter von Willisau, Canton Luzern, nach Wartensee, machten Fröbel das Anerbieten, sie wollten das in ihrem Städtchen gelegene Oberamtsschloss käuflich an sich bringen, es ihm zur Benutzung überlassen und ihre Söhne ihm zur Erziehung übergeben, sofern er seine Anstalt dahin verlegen wolle. Fröbel schlug ein. Er reiste nach Keilhau, um die nöthigen Lehrkräfte zu holen. Neben drei Hülfslehrern und der Gattin Fröbels kam auch Barop, um bei der ersten Einrichtung

mitzuhelfen. Am 2. Mai 1833 wurde die Willisauer Anstalt mit 36 Zöglingen eröffnet. Dieselbe schien eine lange und schöne Zukunft zu versprechen.

Aber es sollte bald anders kommen. Schon zur Zeit, da er noch im Schloss Wartensee war, wurde Fröbel von Zürich aus in der „Appenzeller Zeitung“ dem schweizerischen Publicum denuncirt als „verlaufener Pädagog und Abenteurer, der im Schatten der verfallenden Wartensee seine Marktschreierbude aufschlage, als ein Mann ohne alle gründliche Bildung, der in seiner Person ebenso viel Hochmuth als Unwissenheit und Befangenheit vereinige.“ Doch die Zeugnisse seiner Freunde, insbesondere aber die Macht seiner Persönlichkeit ließen diese ersten Angriffe ohne weitere Folgen vorüber gehen.

Von ganz anderer Wirkung waren die Angriffe auf die Willisauer Anstalt. Sie gingen von Pfarrer und Decan Meyer in Willisau aus. Religionsgefahr wurde gepredigt und das Volk aufgeregt. Ein eigentlicher Sturm lief durchs Land. Zahlreiche Petitionen, selbst aus dem hintersten Theil des Entlibuches, fast zur Hälfte mit Kreuzen bedeckt, liefen bei den Behörden gegen das Institut ein. „Der Schmerz des katholischen Volkes“, heißt es in den von Willisau dictirten Petitionen, „ist nicht wol zu beschreiben; man muss unter ihm leben, um die bangen Besorgnisse zu kennen, die sich bald durch wehmüthige Seufzer, bald durch lautes Klagen ausdrücken.“ Die Geistlichkeit des Capitels Willisau drohte in ihrer Eingabe förmlich. „Die furchtbarste Verantwortlichkeit, die sie einst vor Gottes strengem Antlitz abzulegen habe, nöthige sie, alle ihr zu Gebote stehenden Mittel aufzubieten und überall, gefragt oder nicht gefragt, nachdrucksamst vor dem gefährlichen Institute zu warnen.“ Die Gemeinde Willisau will durch ihre Eingabe gegen das Institut „die Ehre der ganzen Pfarrgemeinde schützen“ und „wird dafür besorgt sein, dass dieser Act für unsere Nachkommen aufbewahrt werde“. Der Kampf zog sich in den Großrathssaal und wurde daselbst von den Gegnern mit großer Erbitterung geführt. Gerichtspräsident Schmid von Schupfheim trug wörtlich auf „Vernichtung der reformirten Lehrer an“. Der Große Rath schritt zwar über die Eingaben zur Tagesordnung; aber so viel war klar, dass die Anstalt auf solchem Boden sich nicht gedeihlich werde entwickeln können. Dennoch beschlossen Fröbel und seine Freunde, nicht zu weichen. Barop, der in Keilhau wieder nöthig war, wurde abwechselnd durch Langethal und Middendorf ersetzt.

Anders sah die Regierung von Bern dieses Institut an. Auf den Bericht eines ihrer Mitglieder, das sie zu näherer Prüfung hingesandt, übergab sie Fröbel fünf Lehramtscandidaten zur Ausbildung. Diese Jünglinge brachten eine so treffliche Ausrüstung für ihren Beruf zurück, dass die bernische Regierung sich entschloss, Lehrerbildungscurse unter der Leitung Fröbels zu veranstalten. Diese fanden in Burgdorf in den Jahren 1834 und 1835 statt. Middendorf (oben Seite 503) setzte die Willisauer Anstalt bis 1838 fort und kehrte nach Keilhau zurück.

Im Sommer 1835 errichtete die Stadt Burgdorf ein Waisenhaus und bot Friedrich Fröbel die Waisenvaterstelle an, die derselbe mit Freuden annahm. Unter den ihrer Pflege anvertrauten Kleinen fühlten sich Fröbel und seine Gattin recht glücklich. Es waren besonders die jüngsten seiner Zöglinge, zu denen sein Gemüth ihn am meisten zog. Bei den Beschäftigungen, zu denen er sie anleitete — es waren deren gar mannigfaltige —, wurde immer einleuchtender die Wahrheit von Pestalozzi's Behauptung, die Erziehung der frühesten Jugend sei die wichtigste, die wahre Grundlage aller späteren. Sein Wirkungskreis in Burgdorf war nur klein, aber er nahm all sein Sinnen und Denken in Anspruch und erzeugte in ihm den Vorsatz, sein übriges Leben ganz der Erziehung der vorschulpflichtigen Jugend, der frühesten Kindheit zu widmen. Die Idee des Kindergartens ging ihm bei den Kindern in Burgdorf auf. Dieser Idee zur allgemeinen Anerkennung zu verhelfen, dafür schien ihm Burgdorf nicht der geeignete Ort und der Wirkungskreis zu eng. Er beschloss, nach Deutschland zurückzukehren und für seine neue, große Lebensaufgabe Zeit und Kraft einzusetzen. Er zählte 54 Jahre, stand also in einem Alter, in dem der Mensch abzuladen sucht und nicht nach neuer und größerer Arbeit aussieht. Im Frühjahr 1836 tritt er von der Waisenvaterstelle zurück. Die Behörde „bedauert lebhaft seinen Weggang und spricht ihm den wärmsten Dank aus für seine Thätigkeit als vorzüglicher Erzieher und gewandter Lehrer“. Sein Nachfolger war sein Freund und früherer Mitarbeiter Langethal, der 1841 einem Ruf nach Bern als Schuldirector folgte. In die vacante Stelle trat ein Ferdinand Fröbel, der oben genannte Neffe von Friedrich Fröbel. Er bekleidete die Stelle zehn Jahre, bis 1851. Er erlag am 21. December des genannten Jahres, erst 45 Jahre alt, dem Nervenfieber, das von der Stadt her auch ins Waisenhaus eingedrungen war. Er hat ebenfalls in Burgdorf ein gutes Andenken hinterlassen. Bei Anlass einer periodischen Wiederwahl ertheilt ihm die Behörde ein glänzendes

Zeugnis. Sie nennt ihn einen humanen, selbstlosen Waisenvater, dessen Wirken in Schule und Haus ein gesegnetes und von schönen Erfolgen gekröntes sei. Er hinterließ eine Witwe mit 2 unerzogenen Knaben. Die Witwe, 78 Jahre alt, lebt noch; von den Söhnen liegen dem Verfasser keine Nachrichten vor. Die von Friedrich Fröbel eingeführten Beschäftigungen der Kleinen leben im Waisenhaus Burgdorf traditionell bis heute fort.

Es ist und bleibt demnach das Waisenhaus Burgdorf die Geburtsstätte der Idee des Kindergartens.

2.

Friedrich Fröbel reiste zuerst mit seiner Gattin nach Berlin zur Ordnung von Familienangelegenheiten; dann aber gab er sich seiner neuen Lebensaufgabe ganz und mit freudiger Begeisterung hin. Das Dringendste war die Aufsuchung von Beschäftigungs- und Spielmitteln, die der naturgemäßen Entwicklung der vorschulpflichtigen Jugend die richtige Förderung bieten; dann die Anwendung dieser Mittel und in Verbindung mit derselben Vorbildung junger Mädchen und Frauen für ihren künftigen Beruf als Mütter und Erzieherinnen, um so ein immer besseres Geschlecht heranzubilden.

Schon in Berlin schrieb er eine Anweisung zu beidem. Dann entschloss er sich, eine Musteranstalt zu gründen. Er wählte zu dieser neuen Stiftung das Städtchen Blankenburg bei Rudolstadt und eröffnete sie im Frühjahr 1840. Sie gedieh. Damit begnügte sich Fröbel nicht, sondern er reiste im Lande umher, hielt Vorträge, um für seine Idee der Kinderführung und der Muttererziehung Propaganda zu machen. So wurde er nach Dresden berufen, um seine Idee darzulegen. Seine Vorträge trugen daselbst sogleich Früchte; es wurde eine Anstalt nach seiner Anweisung eingerichtet. Weiter reiste er nach Hamburg, wo er dieselben Erfolge erzielte. Bald darauf gründete er in einem Landhause bei Liebenstein im Thüringischen einen Kindergarten und eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen. Liebenstein ist ein sehr beliebter und darum viel besuchter Curort. Dahin kam zu seiner Erholung im Sommer 1849 Diesterweg, der bedeutendste Lehrer und Erzieher Deutschlands in unserem Jahrhundert und der tiefste Kenner und Erfasser von Pestalozzi's großen, weltbewegenden Erziehungsgedanken.

Sein wichtigstes Werk, an dem sich viele Jünglinge zu tüchtigen Lehrern herangebildet haben, ist bekanntlich sein „Wegweiser für

Lehrer.“ Vor seiner Abreise nach Liebenstein hatte er die ersten Bogen der 4. Auflage dieser Schrift in die Druckerei gegeben. Diese Bogen enthalten eine Besprechung von Schriften über Kleinkinderschulen mit folgender Anmerkung: „Fröbel dürfte hier vielleicht zu nennen sein; aber ich traue mir über seine Leistungen kein Urtheil zu, weil ich sie zu sehen noch keine Gelegenheit gehabt habe. Die schriftlichen Berichte darüber erwecken wegen ihrer Überschwenglichkeit Misstrauen.“

„Nach meiner Ankunft in Liebenstein,“ erzählt Diesterweg, „erkundigte ich mich nach den Sehenswürdigkeiten der Gegend. Unter anderem bemerkte einer der Badegäste, dass zu den Merkwürdigkeiten Liebensteins ein ‚alter Narr‘ gehöre, der tagtäglich mit den Bauernkindern des Dorfes herumspringe.“ Diesterweg achtete nicht weiter auf diese Bemerkung. Folgenden Tages erzählte ihm eine anwesende Baronin von Marenholtz-Bülow, dass in der Umgegend eine Kinderanstalt unter Leitung Friedrich Fröbels sich befinde. Da merkte er, wer der „alte Narr“ von gestern sei. Mit Widerstreben folgte er der Marenholtz zu Fröbel. Er hörte einen Vortrag desselben über Kinderführung an, der ihn so ergriff, dass ihm Thränen über die Wangen rollten. Am folgenden Tag um 11 Uhr suchte Diesterweg den Fröbel in seinem Kindergarten auf. 30—40 Bauernkinder von 2—8 Jahren, Knaben und Mädchen, meist in schlechter Kleidung, zum Theil zerlumpt, barfuß und ohne Kopfbedeckung, geführt und angeleitet von 8—10 erwachsenen Frauenzimmern, bewegten sich im Kreise, spielend und singend. Fröbel, der Greis von fast 70 Jahren, aber noch in jugendlicher Frische, gab die Spiele an und spielte mit. Entsprechende Liedchen begleiteten die Bewegungen. Die Haltung und das Benehmen der Kinder machten den besten Eindruck; auf ihren Gesichtern war kindliche Wonne und Freude zu lesen. Als nach etwa einer Stunde das Spiel geendet, stellten sich die Kinder paarweise zusammen, die Kindergärtnerinnen nahmen die Kleinen bei der Hand, und nun ging es unter dem Gesang eines Schlussliedes heiter nach dem Dorfe zu.

Von da an ging Diesterweg während seines ganzen Aufenthaltes in Liebenstein — 4 Wochen — täglich zu Fröbel. Jeden Morgen pflegte er Frau Marenholtz, wie er sich ausdrückte, zur Schule abzuholen. Er nahm Theil an dem Unterricht, den Fröbel vormittags bis 11 Uhr erwachsenen Töchtern gab, die sich zu Kindergärtnerinnen ausbilden wollten; dann ging er — er stand schon im 60. Lebensjahre — mit in den Kindergarten, gesellte sich zu Fröbels Anstalt bei ihren

Wanderungen über Berg und Thal. Ihn kümmerte wenig, dass die Badegäste sagten, sie hätten nun „zwei Narren“, und sie mit den Namen „Eisele und Beisele“ beehrten.

So wurde Diesterweg der innigste Freund und Verehrer Fröbels und seiner Bestrebungen. Ihm widmete er die schon begonnene 4. Auflage seines „Wegweisers“ mit einer begeisterten Ansprache, in der er u. a. sagte: „Du, lieber Freund, willst naturgemäße Erziehung und diese begründen und einleiten durch naturgemäße Behandlung des Kindes in den ersten Lebensjahren, d. h. Du willst alle die noch herrschenden Verkehrtheiten der Ammen und Bonnen beseitigen; Du verlangst, dass jede Mutter ihr Kind selbst eigenhändig reinigen und pflegen und mit ihrem Herzblut nähren soll; noch mehr: Du erwartest, dass sie noch als Mütter Deinem Ruf folgen, sich zu Deinen Füßen niederlassen und Deiner Anleitung zu einer vernünftigen Erziehung Gehör schenken; noch mehr: Du hegest die Hoffnung, die Mütter werden ihre erwachsenen, salonfähigen und tanzlustigen Töchter zu Dir in die Schule schicken, damit sie sich auf ihren künftigen Mutter- und Erziehungsberuf vorbereiten, in Deinen Kindergärten, in welchen Du, nach der Dir innewohnenden verkehrten Sinnesart, Kinder von Krethi und Plethi zu vereinigen pflegest; Du gehst endlich so weit, zu hoffen, dass die ‚frommen Vereine‘, welche bisher die Warteschulen gestiftet und eingerichtet haben und alles andere für wichtiger erachten als die Beobachtung und Befolgung der Natur- und Weltgesetze, sich zu Deiner Lehre bekennen und anfangen, in der Natur zu lesen, statt in alten Schriften; endlich glaubst Du daran, dass bald kein Dorf Deutschlands existiren werde ohne einen Kindergarten — verzeih' es mir, lieber Fröbel, Du bist wirklich ein ‚Narr‘, einer von den Narren, deren Heinrich Pestalozzi auch einer war und außerdem noch einige andere. Es wird Dir daher auch, wie billig, ergehen wie diesen. Vielleicht setzen Dir dankbare Nachkommen einstens auch ein kleines Denkmal.“

Ergriffen von der Idee, welche Fröbel beseelte, war Diesterweg sofort bei der Hand, sie in größerem Umfange mit verwirklichen zu helfen. Von Liebenstein nach Berlin zurückgekehrt, betheiligte er sich bei den Vorberathungen zur Säcularfeier von Goethes Geburtstag am 28. August 1849. Er verlangte die Gründung einer lebendigen Stiftung zum Gedächtnis des Gefeierten. Der Vorschlag fand Anklang, aber gar verschieden waren die Ansichten über Zweck und Einrichtung einer solchen. Goethes universellem Geiste, meinte Diesterweg, entspreche nur eine solche, welche allgemeine Bildung

befördere und den Lebensgedanken in dessen Prometheus: „Auf, lasst uns Menschen bilden“ zu verwirklichen berufen und befähigt sei. Diese Stiftung soll sein eine allgemeine Bildungsanstalt für das weibliche Geschlecht im **Sinn und Geiste Fröbels.** Allein er erhob seine Stimme umsonst. „Man verlachte und verspottete“, berichtet er, „unsern Plan in Berlin und in Weimar — und was haben sie nun erreicht? Eine Statue mehr, statt eines lebenden Instituts, eine Vermehrung der todten Schätze ihrer verschlossenen Museen, statt eines in der Gegenwart eingreifenden Factors.“

„Um Fröbels weit ausschauende Pläne noch näher kennen zu lernen, reiste Diesterweg“, berichtet uns Karl Richter in seinem trefflichen Lebensbilde des eifrigen Pädagogen, „Ende April 1850 auf 14 Tage nach Hamburg, wohin der dortige Frauenbildungsverein Fröbel berufen hatte, um während des Winters einen sechsmonatlichen Lehrcursus für Kindergärtnerinnen und außerdem wöchentlich zwei Vorträge über seine Idee und über Erziehung überhaupt zu halten. Was Diesterweg über das Gesehene und Gehörte berichtet, über den natürlichen Frohsinn, die Lernlust und heitere Thätigkeit sowol in den Kindergärten, als in den Stunden des Cursus und abends, wo eine Schar jugendlich blühender Jungfrauen Fröbels Bewegungsspiele ausführte, sowie über Fröbel selbst, den Siebzigjährigen, Tag für Tag Unermüdlichen, der ‚nicht todt gemacht werden‘ konnte und an dem man ‚die Erscheinung eines von seiner Idee hingenommenen Geistes‘ hatte, ist von der reinsten Begeisterung eingegeben.“

Auf der deutschen Lehrerversammlung in Gotha im Juni 1852 legte Fröbel seine Idee in begeisterten Worten den Volkserziehern Deutschlands ans Herz; in der folgenden Versammlung in Salzungen im Mai 1853 that dasselbe Middendorf mit Geist und Wärme. Diesterweg, der anwesend war, äußerte sich darüber also: „Ich glaube nicht gerade zu den ‚weich geschaffenen Seelen‘ zu gehören, aber ich leugne nicht, dass ich hier wie in Liebenstein ein inneres freudiges Erbeben verspürte.“

Middendorf, der treueste Mitarbeiter Fröbels, machte auf Diesterweg einen unauslöschlichen Eindruck. „Middendorf“, so lesen wir in seinem Jahrbuch vom Jahre 1855, „war ein göttlicher Mensch. In ihm ist mir bis heute die edelste, abgerundetste Persönlichkeit, die ich zu schauen das Glück gehabt habe, erschienen. Er stand jenseits der Grenzen aller Gewöhnlichkeit. Er war ein Kind an Unschuld und Reinheit des Herzens, aber auch ein Mann, und zwar zur rechten Zeit, der sich beherrschendsten und kräftigsten einer.

Auch andere Menschen haben im Gesicht und in ihren Mienen den Ausdruck des Geistigen und des Gemüthslebens; in Middendorfs Antlitz zeigte sich der Ausdruck der Verklärung. In seinem Auge lag noch etwas, was schwer zu bezeichnen ist; ich kann es nur andeuten, wenn ich sage, es war etwas Geisterhaftes darin. Der Eindruck, den er unmittelbar hervorbrachte, war der Art, dass man fühlte, es sei unmöglich, in seiner Nähe etwas Grobes, Ungeschlachtes, Unreines oder Gemeines vorzunehmen oder zu sagen. Seine bloße Nähe wirkte in veredelnder Art und höherer Weise auf alles ein. Trotz dieser Reinheit und Höhe fühlte sich niemand gedrückt und beengt, sondern befreit und gehoben."

„Fröbel übertraf ihn an genialen Aperçüs, er ihn dagegen an Klarheit und unmittelbarer Fruchtbarkeit der Darstellung. Die Lauterkeit der Gesinnung, die Begeisterung für die Idee, die sie erfasst hatte, die bezaubernde Kraft auf empfängliche Gemüther hatten beide miteinander gemein. Fröbel wusste, was er an Middendorf hatte, und Middendorf, der Greis, sah noch mit bewunderndem Blicke zu Fröbel hinauf. Beide waren geeint durch die Idee der Erziehung, beide genährt und groß gezogen durch den Geist **Pestalozzi's,** den sie lebenslang verehrten, ohne ihre Selbständigkeit und Eigenthümlichkeit zu verlieren. Es ist wahr, Fröbel war erfindungsreicher, schöpferischer, genialer als Middendorf; aber in Betreff der sicht-, greif- und fühlbaren Unbefangenheit, Hingebung und Reinheit des Herzens und des Gemüthes stelle ich keinen über, ja keinen neben Middendorf."

Ungeachtet des eminent ethischen Gehaltes der Kindergartenidee und trotz des hochedeln, ja ehrwürdigen Charakters der Hauptträger derselben blieb doch die Misskennung, ja Anfeindung nicht aus, wie Diesterweg vorausgesehen und vorausgesagt hatte. Es geschah das Unglaubliche: Der preußische Minister von Raumer verbot den Fröbelschen Kindergarten in ganz Preußen, weil er zum Unglauben und zur Wühlerei führe. Fröbel, der tief religiöse Fröbel, suchte den Minister umsonst eines Besseren zu belehren. Noch mehr: Diesterweg veranstaltete im Herbst 1851 einen Pädagogencongress, welcher eine von 17 der ersten Lehrer und Erzieher Deutschlands unterzeichnete Erklärung erließ, welche das Wesen des Kindergartens darlegte und die Grundlosigkeit aller Anklagen gegen denselben überzeugend und eingehend nachwies. Man lebte der Überzeugung, es werde nunmehr das Verbot solcher Anstalten in Preußen aufgehoben werden. Aber Raumer erklärte, es bleibe für immer bei dem reiflich

erwogenen ministeriellen Beschluss. Fröbel schmerzte solches um der Jugend und des Volkes, nicht um seinetwillen.

Er erlebte dessen Aufhebung im Jahr 1860 nicht mehr. Der rastlos thätige Mann starb den 21. Juni 1852 in Marienthal-Liebenstein. Der Sterbende ließ sich noch ans Fenster tragen, und als der Arzt bemerkte, dies könnte seinen Tod beschleunigen, antwortete er: „Freund, ich habe mein Leben lang die herrliche Natur belauscht, lass mich die letzten Stunden noch mit dieser theuren Freundin verkehren.“

Er ruht auf einem Hügel bei Liebenstein unter einem charakteristischen Denkmal, bestehend aus Säule, Würfel und Kugel, den Hauptrepräsentanten seiner Spielgaben, die Inschrift lautet:

Kommt, lasst uns den Kindern leben!

Trotz seiner ans Fabelhafte grenzenden Arbeitskraft und Unermüdlichkeit und trotz der Entschiedenheit seines Wollens blieb Fröbel dem Gemüthe nach ein Kind sein Leben lang. Er konnte spielen wie ein Kind, sich freuen wie ein Kind. Darum erkannte er auch der Kinder Wesen, wie keiner vor ihm, und darum ward er der Meister auf dem Gebiete der Kindererziehung, der er ist. (Schluss folgt.)

Die Heimatkunde in der Volksschule.*)

Von Director ***Paul Weiskönig-Möckern-Leipzig.***

„Heimat — welche Fülle lieblicher Gedanken schließt doch dieses Wort ein! Es versetzt uns in jenes freundliche Städtchen oder Dörfchen, das unserer Kindheit Spiele sah, in jene Fluren und Wälder, die da Zeugen waren unserer ersten Gefühle der Lust und des Leids, in die selige, glückliche Jugendzeit und weckt tausend goldene Erinnerungen."**) Und Goltz sagt: „Und wären es kahle Klippen oder die Eisfelder des Nordens, wäre es ödes Moorland oder die weite sandige Wüste, wo du das Licht der Welt erblicktest, du würdest doch für Zeit und Ewigkeit an Felsen und Schneefeldern, an Heiden und Wüstengrund gebannt sein, und kein Paradieseszauber könnte je dein Herz so ganz und gar füllen, wie das Bild der Heimat. So schön ist die Welt an keinem Orte; mit so vertrauten, wolbekannten Zügen grüßen uns die Menschen, die Thiere, die Häuser, die Hütten, die Bäume, die alten Strauchzäune, die Wege und Stege, das Steinpflaster auf den Gassen und die Ackerfurche im Felde; so grüßt uns das ganze Leben nirgend mehr in der Welt." Ja, 's ist zwar schön im fremden Lande, doch zur Heimat wird es nie!

So ist es natürlich, dass die Dichter und das Volk die Heimat in tausendfacher Weise besingen und besonders der Sehnsucht nach der Heimat, dem Heimweh, in Worten und Tönen den vielfältigsten Ausdruck geben. Friedrich Rückert klagt: „O du Heimatflur, lass zu deinem sel'gen Raum mich noch einmal nur entflieh'n im Traum."

Bei dieser Bedeutung der Heimat für das Denken und Fühlen des Menschen erscheint es als selbstverständlich, dass sie einen wesentlichen Bestandtheil des Schulunterrichtes, insbesondere des Volksschulunterrichtes bilden muss.

---

*) Vortrag, gehalten auf der amtlichen Hauptconferenz der Directoren und Lehrer des Inspectionsbezirkes Leipzig II.

**) Lange, Karl: Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen, Plauen 1877, Neupert.

Es ist allerdings niemand mehr an die Scholle gebunden in der Zeit der Freizügigkeit, in der das Gesetz nicht mehr das Heimatrecht, sondern den Unterstützungswohnsitz kennt. Und wol nirgends wird dies so empfunden als in den Vororten einer Großstadt. Aber gerade den fluctuirenden Kindern gegenüber hat die Schule die Pflicht, durch den Unterricht dazu beizutragen, dass sie heimisch werden. Im allgemeinen aber verbleiben doch viele Menschen an dem Orte, wo ihre Wiege stand, und arbeiten und schaffen, bis sie heimgehen und auch dort ihr Grab finden.

Und doch kennt den Begriff „Heimatkunde“ erst die neuere Pädagogik. Allerdings fehlt es nicht an Hinweisen schon bei Comenius, Rousseau und Pestalozzi. Der letztere sagt klar: „Wer die Heimat nicht versteht, die er sieht, wie will er die Fremde verstehen, die er nicht sieht“; und „Der Kreis des Wissens fängt nahe um den Menschen an und dehnt sich von da ab concentrisch aus.“ In der Heimat ist die Anschauung, die nach ihm „das absolute Fundament aller Erkenntnis“ ist. Doch erst Harnisch durch seine Weltkunde (1812), die sich in Heimats-, Vaterlands- und Erdkunde gliedert, und Finger durch sein classisches Buch, das heute noch in vieler Beziehung maßgebend ist (1844), haben der Heimatkunde die Wege gebahnt.*) Man hat in Deutschland die Geringschätzung des Heimatlichen, das sprichwörtlich „nicht weit her“ ist, auch in diesem Sinne glücklich überwunden. Die Klagen, dass unsere Schüler in fremden Erdtheilen gewöhnlich heimischer seien als in der eigenen Heimat, werden hoffentlich bald verstummen.

Gerade gegenwärtig sind in den verschiedensten Orten, besonders auch in unserem engeren Vaterlande, so in Dresden, Leipzig, Chemnitz, Annaberg, Kartenwerke und Bücher entstanden, die die Heimatkunde fördern wollen. Und so erscheint die Behandlung unseres Themas als zeitgemäß.

Wir werden zu erörtern haben das Wesen der Heimatkunde und die Auswahl, Anordnung und Behandlung des Unterrichtsstoffes. Wir gewinnen so einen mehr theoretischen Theil, der sich auf die Psychologie stützt, und einen methodischen Theil, der der Praxis dienen will.

I.

Obwol nun bei allen neueren Pädagogen die Nothwendigkeit der Heimatkunde außer Frage steht, auch die hervorragendsten Vertreter

*) Vergl. Dr. Dittes: Schule der Pädagogik S. 694.

der geographischen Wissenschaft, wie Ritter, Peschel u. a., den hohen Wert dieser Disciplin anerkannt haben, herrscht heute noch keine rechte Einigkeit über den Begriff der Heimatkunde.

Der Ort, wo der Mensch geboren ist, wo er im Kreise von Vater und Mutter, von Geschwistern und Verwandten seine Kinderjahre verlebt, mit Kindern gespielt, sich an Körper und Geist entwickelt hat, wo er mit Freuden in Feld, Wiese und Wald umhergeschweift und mit der Natur vertraut geworden ist, das ist seine Heimat. Hier hat er die ersten Wahrnehmungen gemacht, die ersten Anschauungen und Vorstellungen gewonnen. „Sobald der Mensch in das Leben tritt, ist es die heimische Natur mit ihren Bewohnern, die ihn empfängt, die mit tausend Reizen seine Sinne bestürmt und Einlass begehrend an die Thore der Kindesseele klopft. Letztere aber antwortet auf diese Reize mit Empfindungen, mit Vorstellungen; sie bemächtigt sich der Außenwelt, indem sie dieselbe wahrnimmt.“ (Lange.) Welch eine Fülle von heimatlichen Bildern nimmt die Kindesseele durch Erfahrung und Umgang auf! „Von jedem Ausfluge, jedem Spaziergange bringt das Kind einen Strauß neuer, interessanter Vorstellungen mit nach Hause. Das ist die Zeit, in der der Mensch vorzugsweise percipirt, d. h. seine Umgebung wahrnehmend erfasst und erforscht, die Zeit, da die Heimat seine Seele erfüllt und versorgt mit jenen sinnlichen Anschauungen, jenen Vorstellungselementen, welche die Grundlage aller späteren Bildung darstellen. Er erlebt keine Zeit wieder, in der er soviel Neues aufnähme.“ (Lange.) Und so mag Jean Paul rechthaben, wenn er sagt, dass ein Kind in den drei ersten Jahren seines Lebens mehr lerne als ein Student in seinem Triennium.

Die am häufigsten reproducirten Vorstellungen erhalten einen außerordentlichen Stärkegrad, und so kommt es, dass sie „wie in Erz gegraben sind, so dass der Greis alles andere eher als sie vergisst; darum steht die Heimat mit all' jenen tausend Dingen, die zuerst zu unseren Sinnen sprachen, uns lebenslang lebendig vor der Seele, auch wenn wir längst schon sie verlassen haben.“ (Lange.)

Hierzu kommt noch Folgendes*): Alle Regungen der Kindesseele, die wir als Gefühle und Willensacte bezeichnen, sind auf das innigste mit den unzähligen Dingen der Heimat verknüpft; an sie schließen sich die genannten Seelenzustände an. „Nach einem wichtigen psychologischen Gesetze verbanden sich mit einem Gefühle immer diejenigen

*) Vergl. Dr. Bergemann: Wie wird die Heimatkunde ihrer social-ethischen Aufgabe gerecht? Deutsche Bl. f. erz. Unterricht von Mann, 1893, No. 20—23.

Wahrnehmungen, diejenigen heimatlichen Vorstellungen, welche gleichzeitig mit ihm ins Bewusstsein traten: was wir in dem Augenblicke, da die Freude oder der Schmerz in unser Herz zogen, sahen, was uns umgab, womit wir uns beschäftigten, das machten wir zugleich zum Zeugen unserer Gemüthserregungen. Auf diese Weise entstanden Vorstellungsverknüpfungen, die unauflöslich sind und deren Glieder sich stets gegenseitig reproduciren müssen; so ward es möglich, dass die Objecte der Heimat uns mahnen können an die Gefühle und Willensäußerungen unserer Jugend.“ (Lange.)

Die frühesten Vorstellungen, Gefühle und Willensacte der Kinderzeit sind mit der Heimat verkettet. Sie sind es, die des Menschen „inneren, geistigen Organismus ebenso bilden und construiren, wie die Speise seinen äußeren, leiblichen Organismus bildet“. (Fortlage.) Als Resultat dieser Verkettung ergibt sich die Liebe zur Heimat.

Die Gesammtheit aller Vorstellungen eines Menschen bilden seinen Gedankenkreis. Der kindliche Gedankenkreis wurzelt somit allein in der Heimat. Erfahrung und Umgang führen ihn herbei. Die durch die Erfahrung gewonnenen Vorstellungen führen zu Erkenntnissen, die durch Umgang gewonnenen zur Theilnahme, also zu Gesinnungen. Willmann sagt hierzu: „Beide, Erkenntnis und Theilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine erscheint in Empirie, die andere in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Räthsel der Welt treiben aus der Empirie Speculation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztere gibt Gesetze, die Speculation erkennt Gesetze.“ Zur planmäßigen Ausbildung dieses Gedankenkreises beizutragen, ist nun die Aufgabe der Heimatkunde. Dieser Unterricht kann in hervorragender Weise das Wollen beeinflussen und somit zum erziehenden Unterricht werden. Es wird (nach Herbart) das gleichschwebende, vielseitige Interesse erregt, denn es wird gepflegt die Beobachtung, das Nachdenken, der Sinn fürs Schöne, das Mitgefühl, der Gemeinsinn und die religiöse Erhebung. Das Kind gehört in der Heimat einer Gemeinschaft an, wo ein Glied das andere heben und tragen soll. „Da gedeihen die Blumen der Freundschaft und treuer Pietät, da vermag am sichersten sich ein sittlicher Charakter zu entwickeln.“ (Lange.)

Und somit behält die Heimatkunde die Aufgabe, die Herbart der Pädagogik stellt, im Auge, an ihrem Theile dazu beizutragen, dass in den Kindern sittlich-religiöse Charaktere entwickelt werden.

Nach diesen Darlegungen ist es klar, dass die herkömmlichen

Definitionen der Heimatkunde nicht genügen können. Darin, dass die Heimatkunde das Fundament legt, auf dem die Geographie sicher weiter bauen kann, geht ihre hohe Bedeutung bei weitem nicht auf. „Oder wäre sie wirklich nichts weiter, als eine Vorstufe für die Erdkunde? als ein treffliches methodisches Hilfsmittel, das, wie das Lautiren nach erlangter Lesefertigkeit beiseite gelegt werden kann?“ (Günther.)

Zur Heimatkunde gehört alles, was der Erfahrungkreis des Schülers an Sein und Geschehen aufweist, alles aber selbstverständlich nur soweit, als auf eine fruchtbringende Behandlung auf der betreffenden Altersstufe zu rechnen ist. So fällt die Heimatkunde materiell zusammen mit dem, was man den Anschauungsunterricht nennt.

In diesem Unterrichte sind Naturgeschichte und Naturlehre, Geographie und Geschichte vereinigt, und das mit Recht. Die Geographie ist ihrem Wesen nach ein Zweig der Naturwissenschaft. Herbart nennt sie eine associirende Wissenschaft, welche die Gelegenheit nützen soll, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht vereinzelt stehen dürfen, zu stiften. Soweit nun der elementare Geographieunterricht sich, wie die Naturkunde, auf directe Wahrnehmung stützt, es mit den Sinnen zugänglichen Objecten zu thun hat, liegt es in der Natur der Sache begründet, beide Fächer zu vereinigen, d. h. es dürfen und sollen die heimatkundlichen Belehrungen mit und in Verbindung mit den naturkundlichen gegeben werden.*) Die Geschichte aber setzt eine Fülle von Vorstellungen, eine gewisse Reife der Phantasie voraus, die nicht vorhanden sind, um unvermittelt die Kinder in ferne Zeiten und Länder zu versetzen. Schon Salzmann sagt: „Ehe wir die Geschichte der Assyrer und Perser, Griechen und Römer lehren, wollen wir uns erst mit der Geschichte eines ... Ortes bekannt machen.“ Die Heimatgeschichte und die gegenwärtigen heimatlichen Verhältnisse müssen das Fernliegende verständlich machen.

Eine solche Heimatkunde hat eine dominirende Stellung den übrigen Disciplinen gegenüber schon von der Elementarclasse an. Die neueren Lesewerke entsprechen meist dieser Auffassung. Schreiben, Lesen, Aufsätzchen, die zu lernenden Gedichte, Singen schließen sich an den heimatkundlichen Stoff an. Auch die Religion braucht die Hilfsvorstellungen, die die Heimatkunde bietet. Diese selbst enthält

*) Vergl. Stucki: Über den Unterricht in der Heimatkunde. Schweizerische Pädagogische Zeitschrift, Heft II.

eine Menge religiöser Momente, die unter Zuhilfenahme von Geschichtchen und Verschen zu benutzen sind.

Und so erscheint die Unterrichtsconcentration der Ziller-Rein'schen Schule in hohem Maße gekünstelt. Rein hat das selbst gefühlt, denn er sagt: „In Bezug auf den Fortschritt der Gesinnungsverhältnisse ist die Reihenfolge der Märchen gleichgiltig, vorausgesetzt, dass der Ausgangspunkt ein richtiger ist. Diesen Ausgangspunkt bildet in naturgemäßer Weise das Familienleben. . . . Ist nun dieser Ausgangspunkt mit dem ersten Märchen richtig getroffen, so ist für Herausarbeitung des ethischen Materials die Reihenfolge der Märchen an sich, wie schon gesagt, ein untergeordnetes Moment. Dieselbe wird vielmehr bestimmt durch die Heimatkunde."

Vom dritten Schuljahre an aber sieht Rein von der strengen Consequenz des Concentrationsprincips ab. Er meint, dass man es der gereiften Kraft des Schülers überlassen könne, die verbindenden Fäden zwischen Religion und Heimatkunde selbst zu suchen und zu ziehen. So haben wir es mit unserem Religionsunterricht von jeher gehalten, und diese Concentration hat der „unpädagogische Unterricht" längst gefordert. —

Die Heimatkunde ist ein propädeutischer Unterricht für die später getrennt auftretenden realistischen Fächer, hat aber auch, wie der Anschauungsunterricht, den Selbstzweck*), die Schüler im Beobachten und Beurtheilen der Dinge des Anschauungskreises zu üben, eine Fülle von Vorstellungen zu vermitteln und Phantasie und Verstand der Kinder durch ergiebige Verarbeitung des Anschauungsmaterials zu bilden und durch alles die Heimatliebe zu pflegen.

Mit der Heimatkunde der dritten und vierten Altersstufe, der man in herkömmlicher Weise als speciellen Zweck die Vorbereitung auf die Geographie zuschreibt, verschwindet sie als Disciplin von den Stundenplänen der Volksschule, obgeich vieles, was die Heimat bietet, noch nicht behandelt wurde, weil es für diese Altersstufe zu schwierig ist. Da nun die Behandlung des Fernen, was in Geographie, Geschichte, Naturkunde nicht direct den Sinnen zugänglich ist, fort und fort die unterrichtliche Durcharbeitung des Nahen, vor den Augen Liegenden voraussetzt, alle neuen Vorstellungen in Wechselwirkung mit dem vorhandenen Gedankenkreise treten und so die geistige Aneignung oder Apperception des Fremden den heimatlichen Gedankenkreis nicht entbehren kann, darf die Heimatkunde in der Volksschule

*) Vergl. Dr. Dittes: Schule der Pädagogik. S. 699.

nicht aufhören, sondern muss vielmehr bis ins letzte Schuljahr des Kindes hineinreichen, auch in der Fortbildungsschule fort und fort gepflegt werden. Überall gilt es, an das Heimatliche anzuknüpfen, damit sich der Schüler bei dem Fremden nichts Falsches denke. Der spätere Geographieunterricht kann nicht umhin, recht oft zur Heimat zurückzukehren, um ergänzend und vertiefend die früheren Vorstellungen neu zu beleben und mit ihrer Hilfe das Fremde der Phantasie näher zu legen. Das Bild der Heimat ist zu erweitern und zu vervollständigen, die Ortsgeschichte hat in der Weltgeschichte bei passender Gelegenheit zur Geltung zu kommen und insbesondere berühre die Besprechung der culturgeschichtlichen Entwickelung des Volkes immer und immer die Heimat.

„In den Verhältnissen der Localitäten des heimatlichen Bodens liegen zugeich die Verhältnisse des Ganzen“, sagt Karl Ritter, und Alexander v. Humboldt lehrt: „Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen.“ Und nach Stoy soll die heimatliche Landschaft ein Ur- und Musterbild abgeben, mit Hilfe dessen die fernen Gegenstände verstanden werden.

So wie sich von Jahr zu Jahr die Kenntnisse der Schüler in den einzelnen Unterrichtsfächern vermehren, so sollen sie auch den Reichthum der Heimat mehr und mehr erkennen und so zu wahrer Heimatliebe gelangen.

Mit dem Gesagten stehen wir nicht im Widerspruche mit dem Lehrplane für die einfachen Volksschulen des Königreichs Sachsen vom 5. Nov. 1878 (herausgegeben vom Geh. Schulrath F. W. Kockel).

Der Lehrplan unterscheidet Anschauungsunterricht, durch den die Realien ihre Vorbereitung finden, und Heimatkunde, mit der die Erdkunde ihren Anfang nimmt. Doch soll der Anschauungsunterricht in zweiclassigen Schulen auch die Heimatkunde nebst den Anfangsgründen der Naturgeschichte umfassen. Auch kann der naturkundliche Unterricht in mehrclassigen Schulen zunächst mit der Heimatkunde verbunden werden. Der Anschauungsunterricht aber soll, abgesehen von seiner sprachlichen Aufgabe, die wir auch der Heimatkunde zuweisen, die Schulkinder unter Anleitung zu aufmerksamer Betrachtung und Beobachtung in Geist und Herz anregenden Besprechungen mit Gegenständen und Erscheinungen besonders aus dem Kreise der nächsten Umgebung genauer bekannt machen.

Und gutachtliche Berichte sagen dazu, dass die Heimatkunde im Grunde genommen genau dieselben Ziele verfolge wie der Anschauungsunterricht, und bei einer angemessenen Stoffvertheilung die für die

Kinder der ersten vier Schuljahre erforderlichen geographischen Verhältnisse innerhalb des Anschauuungsunterrichts, der am besten Heimatkunde genannt würde, recht wol sich besprechen ließen. Und: Der Unterricht in der Heimatkunde erscheint seiner Form nach als eine dem erweiterten Anschauungskreise der Kinder des dritten und vierten Schuljahres angemessene Fortsetzung des Anschauungsunterrichts. . . . Durch alles, was der Heimatsort und die dem Kinde leicht erreichbare Umgegend desselben zur Wahrnehmung darbietet, bereitet er in bewusster, geordneter Weise auf den vom fünften Schuljahre an getrennt auftretenden Unterricht in Geographie und Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre vor.

II.

Es ist nun schwer über die Aufgabe der Heimatkunde im besonderen, über gewisse Partien des heimatkundlichen Unterrichtes im allgemeinen zu reden, da die örtlichen Verhältnisse an den verschiedenen Schulen andere sind; doch sind die neueren Lehrbücher in Bezug auf den Gang des Unterrichts und die zu verarbeitenden Vorstellungen, bez. Begriffe, also auf den Stoff, und auch in Bezug auf die Methode ziemlich übereinstimmend.*)

Den heimatkundlichen Unterricht der ersten beiden Schuljahre, den Anschauungsunterricht, können wir mit wenigen Worten übergehen. Er geht von der Nähe zur Ferne und beachtet den Wechsel der Jahreszeiten. Hier heißt es im Unterrichte von Anfang an aufräumen, ordnen, berichtigen, vervollständigen, die Vorstellungsreihen so verarbeiten, dass Reihengewebe mit Knotenpunkten entstehen, die für die Reproduction äußerst wichtig sind, dazu verhelfen, dass eine vollständige Herrschaft über das Vorstellungsmaterial erwächst. Ausdrücklich ist zu betonen, dass nicht über Wiese, Feld, Wald, Wasser zunächst im allgemeinen, sondern von einem bestimmten, gesehenen, benannten Anschauungsobjecte zu reden ist. Und während wir aus den gebräuchlichen Lehrbüchern für die Heimatkunde manches als zu schwer von der Behandlung auf der dritten Altersstufe ausgeschlossen sehen möchten, ist schon in den beiden ersten Schuljahren mehr als bisher auf Gewinnung von zunächst nicht weiter zu verarbeitenden Anschauungen von Ebene, Thal, Hügel, Berg, Quelle, Bach, Fluss,

*) Vergl. R. Helm: Heimatkunde von Leipzig. J. J. Weber, 1891. H. Prüll: Die Heimatkunde als Grundlage für die Realien auf allen Classenstufen. Leipzig 1890, Wunderlich. Dr. Heinrich Sonneck und Friedr. Czulik: Methodisches Handbuch der Heimatkunde von Brünn. Brünn 1890, Winiker.

Teich u. s. w. zu halten. Bei wenig gegliederten Schulen ist eine Beschneidung des Stoffes erst recht am Platze.

Manches, was wir den Kindern anschaulich bieten möchten, fehlt in unserer Gegend; aber es wäre falsch, ihnen zu sagen, was der Fremde, der unsere Landschaft nur oberflächlich kennt, empfinden mag: sie wäre reizlos. Die Aussicht auf Leipzig und Umgebung von der Höhe nördlich von Möckern, der sogenannten „goldenen Höhe", dann vom „Napoleonsteine", vom Bienitz, bez. Sandberge ist recht hübsch, die Gliederung deutlich wahrnehmbar; und die Landschaft bei Taucha mit ihren vielen Hügeln, das Parthenthal von Thekla bis Taucha, die Elsterniederung vom Lützschenaer Bahnhof aus gesehen, sind so beschaffen, dass unsere Kinder Wolgefallen an ihnen finden und geographisch an ihnen lernen können.*)

Allerorts werden sich Objecte finden, die das Ziel der Heimatkunde auf der dritten und vierten Altersstufe im speciellen erreichen lassen, nämlich

1. auf Grund der unmittelbaren Anschauung der geographischen Objecte der Heimat jene elementaren Begriffe zu entwickeln, die der spätere geographische Unterricht zu seiner Voraussetzung haben muss, wenn er nicht zu einer Kenntnis von Wörtern und Worten herabsinken soll, und

2. die Schüler zu befähigen, sich durch die Karte eine richtige Vorstellung von der Landschaft mit ihren Bergen und Thälern, Bächen und Flüssen, Landstraßen und Eisenbahnen, Dörfern und Städten u. s. w. zu machen, d. h. sie in den Stand zu setzen, die Karte mit Verständnis zu lesen. Dabei werden sich die Beziehungen der einzelnen Objecte zu einander, der Causalzusammenhang geltend machen und die Kinder im geographischen Denken geübt.

Der Begriff der Heimat kann den Kindern nahe gelegt werden durch die Behandlung der bekannten Gedichte von Enslin und Wiedemann: „Du lieber Mann, wo gehst du hin an deinem Wanderstabe?" und „Wo's Dörflein dort zu Ende geht —." Vom Schulzimmer wird der Grundriss gezeichnet, der verjüngte Maßstab erklärt. In gleicher Weise verfährt man mit dem Schulgebäude, bez. dem Schulgrundstücke. Während dieser Zeit haben die Schüler Beobachtungen anzustellen über Sonnen-Auf- und -Untergang. Die Vereinigung der gemachten

*) Vergl. G. O. Lungwitz: Die Heimatkunde und deren Pflege mit besonderer Berücksichtigung Leipzigs und seiner Umgebung. Programm der Realschule I. Ordnung zu Leipzig. 1883.

Beobachtungen führt zur Besprechung der Himmelsgegenden. Es ist wünschenswert, dass in solchen Schulen, deren Lage den Haupthimmelsgegenden nicht entspricht, die Windrose vor den Plätzen der Kinder an die Decke gemalt werde. Das Wetterkreuz ist sodann in die gefertigten Grundrisse einzuzeichnen. Hierauf folgt eine kurze Besprechung des Ortes nach seinen Straßen und Gewinnung des Planes in großen Zügen. Es kann nicht Aufgabe der Schule sein, die Kinder, besonders wenn der Ort größer ist, im Gewirre der Straßen heimisch zu machen. Dies kann man füglich der Erfahrung und dem Elternhause überlassen. Die zunächst kurze Besprechung der Umgebung, soweit die gewöhnlichen Spaziergänge führen, und die genauere Orientirung in derselben, macht die Besprechung der Nebenhimmelsgegenden nothwendig. Als beständige Hausaufgaben sind anzusehen: Beobachtung der Sonnen- und Mondbogen, der bekanntesten Sternbilder, der täglichen Windrichtung, im Frühlinge der Ankunft, im Herbste des Fortzuges der Vögel, der Thätigkeit des Landmannes, der Entstehung eines Hauses u. s. w.

Zur zielbewussten unterrichtlichen Bearbeitung geographischer Vorstellungen sind Classenwanderungen anzutreten; denn wenn der Stoff durch unmittelbare Anschauung gewonnen werden soll, so muss er da gesucht werden, wohin die Füße und die Augen tragen. Jeder Ausgang muss eine Vorbereitung finden. Dadurch wird schon vorher das Interesse für das zu Beobachtende in den Schülern geweckt und so den störenden, ablenkenden Einflüssen im Freien ein Gegengewicht geschaffen. Bei der darauf folgenden ausführlichen Besprechung in der Schule wird eine einfache Kartenskizze vor den Augen der Kinder entworfen. Die genauere Orientirung in der nächsten Umgebung führt zu den Begriffen Hügel, Berg, Abhang, Thal, Quelle, Bach, Fluss, Strom, Mündung, Bucht, Meer u. s. w. Hierbei wird auch ein Kilometer auf der Landstraße nach der Uhr abzuschreiten sein. Auch Abschätzungen zur Bildung des Augenmaßes sind vorzunehmen. Der Rath der Stadt Leipzig hat uns mit einem schönen Anschauungsobjecte versorgt durch die Herstellung des künstlichen Berges am Rosenthal, der noch mit einem Aussichtsthurme versehen werden soll. Die betrachteten Hügel, Berge u. s. w. werden nach und nach in den Plan des Ortes eingezeichnet. Wol ist es wünschenswert, dass jede Schule eine ausführliche Heimatkarte besitze; doch bildet sie nicht den Ausgangspunkt in der Heimatkunde, sie ist vielmehr für die unterrichtenden Lehrer ein Musterbild, das erst gegen das Ende des dritten, bez. vierten Schuljahres vor die Augen der Kinder gehangen

wird, nachdem diese Schritt für Schritt zum Lesen derselben tüchtig gemacht worden sind. In gleicher Weise ist die Karte der ganzen Amtshauptmannschaft von Karl Jakob zu gebrauchen; sie wird bis hinauf zur ersten Classe zu benutzen sein.

In Bezug auf das kartographische Bild gilt der Satz: Erst die Sache, dann das Zeichen! „Die Karte redet eine Sprache, in die sich das Kind gerade so gut erst allmählich hineinbuchstabiren muss, wie in diejenige eines Buches. Dass eine gewisse Art der Vertheilung der Farben oder des Schattens oder eine besondere Form und Art der Schraffirung einen Berg, eine Bergkette oder einen Hügel, eine Hochebene oder ein Thal u. s. w. darstellt, dass ferner gewisse Linien Flussläufe, andere Straßen und wieder andere Eisenbahnen bedeuten u. s. w., das darf dem Schüler nicht einfach gesagt werden, sondern muss erklärt, geübt und so sehr zu eigen gemacht werden, dass beim Anblick der Zeichen in der Phantasie ein Bild der Wirklichkeit entsteht.“ (Stucki.) Hier ließe sich noch ein Wort über Reliefkarten sagen, doch wir übergehen das, weil nicht jede Schule in Besitz einer solchen Heimatkarte gelangen wird.

Was in das naturkundliche Gebiet gehört, muss so angeschlossen werden, dass alle zusammengehörigen Lebewesen neben- oder miteinander betrachtet werden. Die Entwickelung bestimmter Objecte, wie des Frosches, des Schmetterlings, des Mehlkäfers, der Kartoffel, der Bohne, des Maiskornes, sind zu beobachten. Man wird auf die Hemmung des Pflanzenwuchses durch Dürre, auf die Förderung durch Regen, Gewitter, ferner auf den einheimischen Boden: Sand, Lehm, Humus u. s. w. zu sprechen kommen. Ein Schulgarten und eine Gesteinssammlung werden dabei gute Dienste leisten. Die Kinder beginnen mit der Anlegung einer Blätter- und Fruchtsammlung, die fort und fort vervollständigt wird.

Der Zusammenhang zwischen Wasser und Luft führt zur Besprechung der Wolken, der Aggregatzustände des Wassers, zur Behandlung der Bedeutung des Eises und Schnees für die Natur, zur elementaren Erklärung des Klimas. In sprachlicher Hinsicht ist „einestheils auf Reinheit und Deutlichkeit der Aussprache, anderntheils auf Richtigkeit, Sicherheit und Ordnung des mündlichen Gedankenausdrucks hinzuwirken“. (Kockel: Lehrplan.)

Die ausführliche Behandlung des Heimatortes in Beziehung auf den Verkehr, auf seine geschichtliche Entwickelung, auf seine Verwaltung, auf Gewerbe und Handel bleibt, als zu schwierig für diese Altersstufe, den höheren Classen, bez. auch der Fortbildungsschule

vorbehalten. Hierzu ist es nöthig, dass durch den Lehrplan jeder Schule Classenwanderungen bis hinauf zur ersten Classe festgesetzt werden, die die Heimat den Kindern in immer weiteren Kreisen erschließen. Der Unterrichtsstoff ist durch den Lehrplan auf die einzelnen Classen zu vertheilen, doch so, dass derselbe mit dem übrigen Unterrichte verwebt wird. Die Oberstufe muss in der Geographie wieder zu Deutschland, Sachsen und zur Heimat zurückkehren und nun ausführlich behandeln, was auf den Unterstufen zu schwer war.

Mit der dritten, bez. vierten Altersstufe sind die Kinder reif geworden, mit Nutzen den Robinson zu lesen, den wir den Eltern als passendes Weihnachts- oder Geburtstagsgeschenk für ihre Kinder empfehlen können. Auf diese Weise können auf den höheren Altersstufen die „Heimatkunde" von R. Helm, die „Bilder aus der Heimatsgeschichte Leipzigs" von Gustav Siegert empfohlen werden; strebsame Kinder werden sie mit großem Nutzen lesen.

Wie nun auf allen anderen Unterrichtsstufen die Heimat gleichsam „den methodischen Mittelpunkt" aller Schularbeit bildet, das auszuführen würde nicht in den Rahmen eines Vortrags passen. Es seien nur einige Andeutungen gestattet.

Der Religionsunterricht kann, „wo er von der Weisheit Gottes spricht, Beispiele aus der Umgebung, aus der Welt der Kinder nehmen, und diese werden um so mehr Eindruck machen, je mehr sie ihnen bekannt sind". (Finger.) Der Unterricht im Deutschen wird fort und fort den Dialect, mundartliche Lautverhältnisse, Lieder, Sprichwörter, Redensarten, einzelne Worte der Heimat berücksichtigen. Rechnen und Geometrie sind besonders auf die Heimat angewiesen, die Preisnotirungen der Markthallenberichte sind bei der Aufgabenbildung zu berücksichtigen; Naturlehre und Naturgeschichte stoßen fortwährend auf das Heimatliche. Ausländische Culturpflanzen und Thiere sind am besten in der Geographie, der man dann entsprechend an Zeit zulegen muss, zu behandeln; es wird der Phantasie dann leichter werden, Landschaftsbilder zu gewinnen.

Die Beobachtung des heimatlichen Himmels ist bis auf die Oberstufe zu pflegen; die mathematische Geographie kann sich ohne sie nicht fruchtbringend gestalten.

Bei Behandlung der Deiche der Holländer ist an die heimischen Eisenbahn- oder Flutdämme zu erinnern, die Kinder verstehen dann, dass man auf dem Damme sein muss, wenn Holland in Nöthen ist. Bei den Marschen unserer Nordseeküste ist zu erinnern an die üppigen,

reichgetränkten Wiesen, bei den Prärien an riesige Wiesenflächen, bei den Wüsten an den Boden der Sandgrube.

Bei Regengüssen werde der Tropen mit ihrer Regenzeit gedacht, bei Herbststürmen der erregten See, bei starkem Schneefall der Gebirgs- und Polarländer. „In dem Gewitterbache kann man die Natur reißender Stromsysteme studiren, jede Brunnengrabung liefert Beiträge zu einer Theorie der Erdrinde, in der Moosbekleidung auf Dächern und Wänden lernt man die Anfänge der Pflanzenwelt auf Berggipfeln verstehen". (Alex. v. Humboldt.)

Bei den Pontinischen Sümpfen sei an die heimischen Sümpfe erinnert, die hier in Möckern noch vor nicht langer Zeit auch Malaria erzeugten. Die Kinder haben hier immer vor Augen, wie durch Auswachsen und Zufüllen der Sümpfe neues Land entsteht. Daran ist zu erinnern, wenn erzählt wird, wie Friedrich der Große durch Entwässern des Oderbruches „eine Provinz im Frieden erworben hat".

Vom Bache oder Flusse der Heimat aus ist die Breite der Ströme in fremden Ländern zu bestimmen. Ebenso benutze man die Einwohnerzahl des Heimatsortes und die Bevölkerungsdichte der engeren Heimat immer und immer wieder zu Vergleichen.

Die Kinder beobachten, wie in den Straßengräben, an den Feldböschungen, deren Abhang nach Norden gerichtet ist, der Schnee sich im Frühling sehr lange erhält, sie sehen, dass Wein, Spalierobst nur an der Südseite eines Hauses mit gutem Erfolg angepflanzt werden, es wird ihnen durch Erfahrung auch bekannt, dass Beeren am Südabhange eines Berges viel früher reifen als auf dessen Nordseite. Nach diesen heimatlichen Erfahrungen ist es ihnen dann leicht, zu verstehen, dass die von Osten nach Westen streichenden Gebirge, wie Alpen, Pyrenäen, Himalaya, auf Süd- und Nordabhange verschiedenes Klima, mithin sehr verschiedenen Pflanzenwuchs haben. Ein Blick aus der Ferne auf Plagwitz-Lindenau gibt den Charakter von Chemnitz. Und bei Birmingham und Manchester wird man wieder auf Chemnitz kommen. U. s. w.*)

Durch die Geschichte müssen die Kinder erfahren, dass eine mehr als tausendjährige Arbeit nöthig war, um den gegenwärtigen Zustand zu erreichen. Sie müssen einen Eindruck davon bekommen, wie „theuer erworben all' die Güter sind, die sie täglich als selbstverständlich hinnehmen". Unsere erratischen Blöcke, die Fremdlinge aus

*) Vergl. Paul Weigeldt: Die Berücksichtigung der Heimat im Realunterrichte der oberen Classen der Volksschule. Prakt. Schulmann, Heft 6, Leipzig 1893. Brandstetter.

dem hohen Norden, könnten erzählen von der Völkerwanderung, von den Hussitenkriegen, von dem Elende des 30jährigen Krieges und von den herrlichen Freiheitskämpfen am Anfange unseres Jahrhunderts.

Am Ende unseres Jahrhunderts will man in die Volksschule alles Mögliche und Unmögliche hineinpacken, es werden ihr von den verschiedensten Seiten Aufgaben gestellt, die ihr ganz fern liegen. Und sie hat an ihrer Aufgabe wahrlich genug. Wir wollen in einer Zeit, in der die Beherrschung des realistischen Wissens übermenschliche Kraft erfordert, daran festhalten, dass Wissen nicht Bildung ist. Bei verhältnismäßig geringen Kenntnissen kann es der Mensch zu großer Bildung bringen. Die geistige Combination des Wissens ist die Hauptsache. „Den Menschen recht fest zu machen in der Heimat“, auf dem Schauplatz seiner Thätigkeit, auf den ihn der Schöpfer gestellt, „nicht blos sie ihn kennen lehren, sondern sein Gemüth für sie, ihre Wesenheit und Eigenthümlichkeit beleben, heißt die Wurzeln seiner Kraft begießen und stärken.“ An der Ausbildung des Gemüthes wollen wir es nicht fehlen lassen in der Zeit der socialen Irrlehren, die darauf ausgehen, das Gemüth zu ersticken. Die Pflege der Heimatkunde ist dabei ganz besonders wichtig. Gemeinsinn, Pietät gegen Natur- und Menschenerzeugnisse, gegen die Menschen selbst werden lebendig werden, mit einem Worte die Heimatliebe wird entstehen. Aus der Liebe zur Heimat wird sich die Vaterlandsliebe entwickeln. Es wird das rechte innere Verhältnis des Einzelnen zu seinem Volke, d. i. der Patriotismus, geweckt werden.

Das Physikzimmer

in der neuerbauten Schule zu Marienberg i. Sa.

*Von Bürgerschullehrer **M. Teichmann-Marienberg** i. Sa.*

Der englische Gelehrte John Tyndall, dessen tragisches Ende die Theilnahme aller Gebildeten erregte, betont vielmals in seinen Werken die hohe Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts für Erziehung. So sagt er z. B. in der Vorrede zur 1. Auflage seines Werkes „Die Wärme betrachtet als eine Art der Bewegung“: „Die Berechtigung der Naturwissenschaften als ein Mittel zur geistigen Erziehung zu dienen, wird noch immer bestritten, obwol dieselben auf diesem Gebiete noch größere und heilsamere Umwälzungen hervorrufen würden, als ihre Anwendung in der materiellen Welt bereits zur Folge hatte.“ Er will die Naturwissenschaften als einen nothwendigen Bestandtheil der Bildung des gesammten Volkes betrachtet wissen. In diesem Sinne setzte er auch die Vorlesungen vor Kindern, die sein Lehrer und Freund Michael Faraday im Jahre 1827 begonnen hatte, mit großem Eifer fort.

Solche Anschauungen werden leider nur von wenigen getheilt. Daraus erklärt es sich, dass auch innerhalb der Volksschule der naturwissenschaftliche und insbesondere der physikalisch-chemische Unterricht noch lange nicht die Beachtung und Unterstützung findet, welche ihm in Hinsicht des Ziels derselben gebürt.

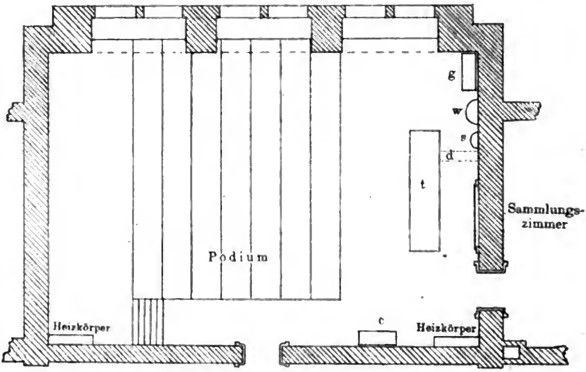
Um so erfreulicher und anerkennenswerter ist es, wenn einzelne Gemeinden in dieser Beziehung eine Ausnahme machen. Zu ihnen gehört Marienberg i. Sa. Neben einer vorzüglichen Sammlung physikalischer und chemischer Apparate besitzen wir nun auch in dem neuerbauten, sehr geräumigen und hellen Schulgebäude ein besonderes Lehrzimmer sowie ein Sammlungszimmer für den naturwissenschaftlichen Unterricht.

Dieses Lehrzimmer, nach Südost gelegen, ist 11,5 m lang und 7,8 m breit. An Stelle des üblichen Pultes steht ein 3,2 m langer, 0,8 m breiter und 0,8 m hoher Experimentirtisch (*t* auf beigegebenem Grundriss). Die sehr starke, eichene Platte ragt an allen Seiten 8 cm weit hervor, um Elektrisirmaschine, Luftpumpe und andere Apparate daran befestigen zu können. Der Tisch enthält zehn geräumige Schubkästen, in welchem die beim Experimentiren am meisten gebrauchten Hilfsmittel, wie Kautschukschläuche, Korke, Glasröhren und dergl. aufbewahrt werden.

Hinter dem Experimentirtische befindet sich eine große, zwischen Säulen auf- und niederzuziehende Wandtafel. Rechts von derselben befindet sich der Hahn der Wasserleitung *w* und darunter ein Becken aus Steingut. Das Abfluss-

rohr ist ebenfalls aus einem säurebeständigen Stoffe, aus Hartblei hergestellt worden. Von der Wasserleitung zweigen zwei Leitungen ab, welche zu dem daneben angebrachten doppelten Weinhold'schen Wasserstrahlgebläse *s* führen. Das Luftrohr geht unter einer aufhebbaren Diele *d* bis an den Tisch. Dieses Gebläse gestattet die Benutzung einer Gebläselampe und anderer Apparate. Auch lässt sich dasselbe ohne große Mühe zum Saugen benutzen. So lassen sich damit z. B. die bei einer Kerzenflamme entstehenden Gase auf- und durch entsprechende absorbirende Flüssigkeiten hindurchsaugen.

Das ins Zimmer eintretende Gasrohr ist an der Wand hinter dem Experimentirtische bis auf 1,8 m herabgeführt und hier ein Hahn mit Stellschraube angebracht. Dann ist es wieder empor- und zu den fünf im Zimmer hängenden, sehr hell leuchtenden Lampen geführt. Eine hängt über dem Experimentirtische und ist gegen die Schüler hin vollständig abgeblendet. Sie beleuchtet

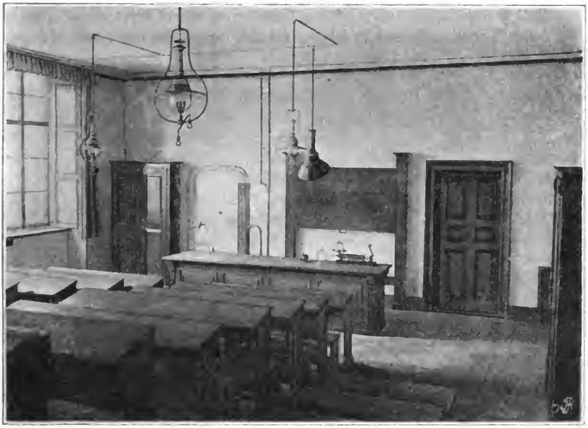


sowol den Tisch als auch die Wandtafel. Mittels des erwähnten Hahnes lassen sich alle fünf Lampen mit einem Male bis auf kleine, kaum sichtbare Flämmchen eindrehen. Die Schraube ermöglicht es, diese Stellung festzuhalten. Soll das Zimmer erleuchtet werden, so wird der Hahn aufgedreht; soll im Finstern experimentirt werden, so wird (bei geschlossenen Läden) der Hahn so weit zugedreht, als es diese Stellschraube gestattet. Diese schlägt hierbei auf einen in der Mauer befestigten eisernen Zapfen an. Diese von Weinhold (s. Ws. Physikalische Demonstrationen) vorgeschlagene Einrichtung bewährt sich sehr gut. Wie leicht lassen sich z. B. die für das Verständnis der Elektricität so wichtigen Erscheinungen des elektrischen Eies und der Geißlerschen Röhren beobachten!

Das Tageslicht kann hierbei durch Läden abgeschlossen werden, welche innen an den 2,5 m hohen und 2,6 m breiten Fenstern angebracht sind. Jeder der drei Läden besteht aus zwei zweitheiligen Flügeln, welche beim Schließen

auf einen um das ganze Fenster führenden Rahmen aufschlagen und mit Riegeln befestigt werden.

Um auch bei eingedrehten Flammen beim Experimentiren Gas benutzen zu können, ist die an den Tisch führende Gasleitung vor dem Stellhahne abgezweigt. Sie liegt ebenfalls unter der aufhebbaren Diele. Unter derselben liegt auch der vom Tische ausgehende Wasserabfluss. Das bei vielen Versuchen, z. B. beim Auffangen von Gasen ablaufende Wasser sammelt sich in einem großen Kasten aus Zinkblech. An diesen ist unten ein Rohrstutzen gelöthet, welcher in eine entsprechende Öffnung der eichenen Tischplatte passt. In diese Öffnung ist von unten her ein weites Bleirohr eingeführt, welches das im Zinkkasten sich sammelnde Wasser nach dem gemeinsamen Abfluss führt. Das Heraufsteigen von Canalgasen ist durch einen Wasserverschluss verhindert.



Ein treppenförmig ansteigendes Podium nimmt, mit Ausnahme eines breiten Ganges in der Nähe der Thür, die ganze Breite des Zimmers ein. Jede Stufe ist 80 cm breit und 12,5 cm hoch. Auf diesen Stufen sind, mit Ausnahme der vordersten Bankreihe, welche noch auf dem Fußboden aufsteht, die Bänke für die Schüler aufgestellt. Diese Einrichtung, von welcher der beigegebene Grundriss ein anschauliches Bild gibt, ermöglicht es jedem Schüler, die vorn auf dem Experimentirtische vorgeführten Versuche bequem zu beobachten.

Ein in der Ecke rechts vom Experimentirtische stehender Schrank *g* birgt die nothwendigsten Glassachen. Ein zweiter, gleichgroßer Schrank *c*, welcher an der linken Seitenwand steht, enthält die in Glasflaschen mit Glasstopfen gut verwahrten Chemikalien. Die links von der Wandtafel befindliche Thür führt in das geräumige Sammlungszimmer. Dieses enthält außer den frei im Zimmer stehenden größeren Apparaten acht Schränke mit den übrigen physi-

kalischen und chemischen Lehrmitteln, ein Regal für Vorräthe sowie zwei Tische zum Vorbereiten der Experimente.

Diese Einrichtung ermöglicht die leichte und sichere Vornahme einer großen Anzahl sonst kaum auszuführender Versuche, welche nicht nur für das Verständnis physikalischer und chemischer Vorgänge unbedingt nothwendig sind, sondern auch auf viele Erscheinungen im Leben der Thiere und Pflanzen reiches Licht werfen. Da ferner viele der in diesen Fächern behandelten Abschnitte grundlegend für das Verständnis der Gesundheitslehre sind, erfährt auch dieses für die Volkswolfahrt so wichtge Unterrichtsfach eine wesentliche Förderung. In gleicher Weise kann diese Einrichtung dem Unterrichte in der Fortbildungsschule dienen, da sich mit Hilfe derselben manche für die berufliche Ausbildung der jungen Leute kaum entbehrlichen Kenntnisse aus der gewerblichen Physik und Chemie in fruchtbringender Weise übermitteln lassen.

In der rechten, fruchtbringenden Verwertung dieser Einrichtung liege zugleich die Anerkennung und der Dank für die seitens der Gemeinde bewiesene Opferwilligkeit.

Pädagogische Rundschau.

Deutschland. Berlin, 16. April 1894. Heute hat im „Deutschen Reichstag“ die dritte Berathung des Antrags betreffend die Aufhebung des Jesuitengesetzes stattgefunden. Derselbe wurde schließlich mit 168 gegen 145 Stimmen angenommen. Dieses Ergebnis stimmt mit dem vom 1. December v. J. überein (vgl. unseren Bericht im Januarheft S. 264 und 269). Auch diesmal ist also die Vernunft in der Minorität geblieben. Die Regierung verhielt sich wieder ganz schweigend. Nunmehr ist es am Bundesrathe, eine Entschließung zu fassen; hoffentlich wird derselbe mehr Weisheit zeigen, als die Mehrheit des Reichstags.

Aus Preußen. Nachdem wir im November-Heft dieser Zeitschrift einen Blick auf die Vorbereitung der Wahlen zum preußischen Landtage und die in Lehrerkreisen genährte Hoffnung, dass ein Vertreter der Lehrerschaft aus der Wahlurne hervorgehen werde, geworfen hatten, wurde die Wahlschlacht geschlagen. Die thatwilligen Freunde der Volksschule und Volksaufklärung erlitten eine neue Niederlage — dank einer parlamentarischen Führung, in welcher sich, trotz des liberalen Namens und Programms, eine Art politischer Orthodoxie und Intoleranz verkörpert! — und ein Volksschullehrer ward nicht gewürdigt, in das Gebäude am Dönhoffsplatze einzutreten. Das eherne Standbild des Freiherrn von Stein, welches dort auf das Epigonengeschlecht herniederblickt und an die Volksbildungs-Pläne des großen Staatsmannes erinnert, soll schon einige Male durch energisches Kopfschütteln seiner Verwunderung darüber Ausdruck verliehen haben, dass das Volk im Lande der Schulen und Kasernen lieber einem Husaren-Rittmeister a. D., dem gnädigen Herrn Landrath u. a., als dem Lehrer, der von seinem eigenen Fleisch und Blut ist, die Vertretung seiner Interessen anvertraut. Ja, man muss hier schon ein Ahlwardt sein, wenn man will, dass einem der Beruf des Lehrers verziehen und das Mandat eines Volksvertreters übertragen werde!

Doch die Lehrerschaft mag sich für jetzt gratuliren, dass keiner ihrer Führer auf einen verlorenen Posten berufen wurde, auf dem er selber leicht verloren gehen konnte. Es werden bessere Zeiten kommen, in der ein zum Abgeordneten erwählter Lehrer der Schule thatsächlich dienen kann. Jetzt wäre er zur Unthätigkeit oder zum unfruchtbaren Widerspruch verdammt; und beides wäre dazu angethan, um das Vertrauen der Lehrerschaft zu ihm und seiner Aufgabe zu schmälern. Es gibt zwar viele, welche dies bestreiten. Sie kennen die Lehrerschaft nur von außen. Unser Stand weist vortreffliche Eigenschaften auf, und wir gehören zu denen, welche

ihn, alles in allem in dieser Hinsicht höher stellen, als die meisten der übrigen Berufsgenossenschaften. Aber vollkommen ist er noch keineswegs, und hinsichtlich der Dankbarkeit ist er mitunter noch recht unvollkommen. Das Wander'sche bittere Wort: „sie halten keinen“ trifft nicht mehr zu; die günstigen Wirkungen des Vereinslebens insbesondere haben dazu beigetragen. Und doch tritt auch im Vereinsleben nicht selten der garstige Zug hervor, dass man die wolerworbenen Verdienste einzelner Genossen leicht vergisst. Vielleicht, dass wir die Sache etwas zu sehr durch die Brille großstädtischer Verhältnisse ansehen, dass hinsichtlich der Lehrer auf dem Lande und in kleineren Städten unsere Behauptung nicht zutrifft. In den großen Städten aber ist es so, dass ein Lehrer, welcher in hervorragender Weise den gemeinsamen Inseressen dient, selbstlos, unausgesetzt, bis zum letzten Athemzuge, sich dadurch — nur ein anständiges Leichengefolge sichert. Hat er das Missgeschick, ungefähr drei Monate vor seinem Lebensende jenen Dienst quittiren zu müssen, so ist er schon begraben, ehe er stirbt, und keiner seiner Collegen braucht ihm die letzte Ehre zu erweisen! Gut, dass vorläufig kein „Lehrer-Abgeordneter“ dieses Schicksal zu fürchten braucht. —

In Berlin ruht die Leitung des jetzt 2000 Mitglieder umfassenden Lehrervereins seit mehr denn 12 Iahren in bewährten Händen. Insbesondere hat der Vorsitzende Gallee sich mannigfache Verdienste um den Verein und die Berliner Lehrerschaft erworben. Innere Schwierigkeiten, welche in letzter Zeit entstanden, aber noch immer mit leichter Mühe überwunden wurden, hatten in der Hauptsache in dem starken Anwachsen der Mitgliederzahl und der damit verbundenen Häufung der Vorstandsgeschäfte ihren Ursprung. Die Ansicht, dass es unter solchen Umständen geboten sei, mittels organisatorischer Maßnahmen, welche die überreiche Last der Arbeit und der Verantwortlichkeit angemessen vertheilen, zersetzenden Parteiungen entgegenzuwirken, vermochte bisher nur eine starke Minderheit für sich zu gewinnen. — Eine große Stärkung des Vereinsgefühls dürfte die letzte Gehalts-Bewegung mit sich gebracht haben. Seit einer Reihe von Jahren strebte die Lehrerschaft der Gemeindeschulen, welche die weit überwiegende Mitgliederzahl des Lehrervereins stellt, nach einer Erhöhung der Durchschnittsbesoldung und nach einer auf dem fortschreitenden Dienstalter beruhenden Zulageordnung. Es war bekannt, dass der technische Berather des Magistrats, Stadtschulrath Dr. Bertram, dem Gedanken der Dienstalters-Zulagen entschieden abgeneigt ist. Das Drängen der im Parlament und in der Presse vertretenen öffentlichen Meinung, die Stellung der Regierungskreise zur Sache und nicht minder auch die unverdrossene Agitation der Lehrer führten jedoch endlich dahin, dass der Magistrat gegen den Willen des Schulraths die Gewährung der Alterszulagen beschloss. Eine Vorlage, in welcher das gleiche Princip auch zahlreichen anderen städtischen Beamten gegenüber zur Anwendung kam, und in welcher sich die Lehrer in ihren Erwartungen arg getäuscht sahen, ging der Stadtverordneten-Versammlung zu. Zu dieser Vorlage nahm die Lehrerschaft, entschieden abweisend, Stellung. In einer meisterhaft kurz abgefassten, durch äußerst geschickt aufgestellte Zahlenreihen aber doch in hohem Grade überzeugend wirkenden Bittschrift wandte der Vorstand des Berliner Lehrervereins sich unmittelbar an die Vertreter der Bürgerschaft. Letztere und der einflussreichere Theil der hauptstädtischen Presse stellten sich auf die Seite der Lehrerschaft. Über die Vorbildung und die amtliche Thätigkeit der

letzteren gingen sehr anerkennende Mittheilungen durch die Tagesblätter. Der Vorstand des Lehrervereins bot alle mobilen Kräfte auf, um die günstige Lage auszunützen und erreichte die Aufstellung eines, den Magistrats-Entwurf weit überbietenden Besoldungsplanes aus dem Schoß der Stadtverordneten-Versammlung heraus, welcher in dem Wortführer derselben, dem Rechtsanwalt Cassel, einen sehr beredten und warmen Vertheidiger fand. Der Magistrat aber, gestützt auf das Urtheil seines schultechnischen Mitgliedes, ließ sich nicht gänzlich besiegen. Das Ende vom Liede war Commissions-Berathung, Compromiss zwischen Magistrat und Stadtverordneten und folgender Besoldungsplan: Anfang 1200 M., nach 4 Dienstjahren 1600 M., nach je 2 Jahren 1900 bzw. 2200 M., nach je 3 Jahren 2600 bzw. 2800, 3000, 3200 und 3400 M., nach 4 Jahren 3600 und nach 3 Jahren 3800 M. Die Sätze für Lehrerinnen sind folgende: Anfang 1200 M., nach je drei Dienstjahren Zulagen in Höhe von 200, 100, 200, 100, 200 und 200 M. Im Genuss des Höchstgehalts sind demnach die Lehrer nach 30, die Lehrerinnen nach 18 Dienstjahren. Dass damit für die Lehrer, namentlich im Hinblick auf die ungleich bessere Besoldung der Magistrats-Secretäre, das Ziel der Wünsche nicht erreicht ist, liegt auf der Hand.

In dem öffentlichen Urtheil über den Bildungsgrad der Lehrer scheint ein erfreulicher Umschwung sich vorzubereiten. Die „Volkszeitung" theilte kürzlich, als es sich um die Regelung der Lehrergehälter handelte, die Auslassung eines Mannes mit, den sie „auf diesem Gebiete als Autorität ersten Ranges" anerkennt, da er früher Seminardirector, dann Provinzialschulrath und Mitglied der Prüfungscommission gewesen sei und auch gegenwärtig „in seiner hohen Stellung in der Unterrichtsverwaltung noch mit dem Seminarwesen zu thun" habe.*) Als derselbe im Abgeordnetenhause privatim um sein Urtheil befragt wurde über das Bildungsmaß eines Seminar-Abiturienten im Vergleich mit dem eines jungen Mannes, der das Primanerzeugnis erworben, erklärte er nach dem Gewährsmann der „Volkszeitung", dass der letztere im allgemeinen hinter dem jetzigen Seminar-Abiturienten in der Gesammtbildung erheblich zurückstehe, wie er aus langjähriger, vielfacher Erfahrung behaupten müsse. Ja, er habe sehr oft bei den Mittelschul- und Rectoratsprüfungen gesehen, dass die Seminaristen vielfach selbst akademisch gebildete Candidaten überragten. Jedenfalls müsse er sagen, dass das Bildungsmaß unserer Seminar-Abiturienten in einer Weise unterschätzt würde, die durchaus nicht gebilligt werden könne etc. Nicht minder anerkennend und infolge der vollen Öffentlichkeit, in der sie gethan wurden, viel bedeutungsvoller waren die Worte, welche der preußische Kriegsminister im Reichstage anlässlich der Anregung zur Gewährung der einjährigen Militärdienst-Berechtigung für die Lehrer aussprach. Der Minister äußerte sich dahin, dass der Bildungsgrad der jungen Lehrer danach sei, um ihnen das Recht des einjährigen Dienstes zuzuerkennen. Man braucht kein Anhänger dieses Privilegiums an sich zu sein und kann sich doch über diese Wendung der Dinge freuen. Es drückt sich darin eine veränderte Auffassung über den Bildungsstand der Lehrer aus, welche nothwendig über kurz oder lang eine günstige Rückwirkung

*) Offenbar ist der Geheime Rath Schneider gemeint, über dessen frühere öffentliche Äußerungen zur Lehrerbildung wir s. Z. an dieser Stelle scharfe Kritik zu üben genöthigt waren. D. Eins.

auf ihre amtliche und gesellschaftliche Stellung ausüben wird. Das allein muss im Auge behalten werden, und angesichts dessen ist es nebensächlich, auf gewisse Unterfragen (z. B. sollen die Lehrer nur das Recht zum einjährigen Dienst haben und daneben auf Wunsch noch der Vergünstigung einer kürzeren Dienstzeit sich erfreuen dürfen, oder soll mit der Gewährung des Rechts auch die Pflicht zum Einjährigdienen verbunden sein etc.) unsererseits näher einzugehen; geradezu thöricht wäre es, darüber sich zu erhitzen.

B. Vom deutschen Ostseestrand. Das größte Interesse nimmt gegenwärtig auf dem Gebiete der Volkserziehung hier an unsern baltischen Gestaden das Mädchenschulwesen in Anspruch. Die Spitze aller Mädchenbildung war bis jetzt in Germanias Grenzen die höhere Töchterschule mit dem darauf gepflanzten Lehrerinnenseminar. Hier und da gibt es wol auch noch Fortbildungsschulen für das weibliche Geschlecht, welche den Namen führen: „Gewerbeschulen für Mädchen“. Derartige Institute sind aber in der Regel privater Natur, die auf denselben ausgestellten Zeugnisse sind den staatlichen Behörden gegenüber bedeutungslos.

Wurde schon die Aufmerksamkeit der weitesten Kreise durch die wiederholten Anläufe couragirter Frauen, für die Frauen die Zulassung zum medicinischen Studium zu erlangen, erregt, so rief das durch den Cultusminister von Bosse im preußischen Abgeordnetenhause vorgelegte Relictengesetz für die Hinterbliebenen der an Mittelschulen angestellten Lehrer eine wahre Sturmflut von Petitionen hervor, an denen sich nicht mehr die zunächst betroffenen Lehrer allein betheiligten, sondern die gebildeten Damen aller Stände nahmen durch ihre Unterschriften zu der für ihr Geschlecht hochbedeutsamen Sache Stellung.

In dem erwähnten Gesetzentwurfe wurden alle „höheren Mädchenschulen“ zu den „Mittelschulen“ gezählt. Die Consequenzen hieraus sind zwar von der weitest gehenden Wirkung, aber auch für Laienaugen leicht übersehbar. Durch das Dotationsgesetz für die Lehrer an höheren Lehranstalten vom Jahre 1892 sind diese Anstalten durch eine tiefe Kluft für undenkliche Zeiten von den Mittelschulen geschieden, d. h. alle akademisch gebildeten Lehrer mit vollgiltigen Faculäten werden an den höheren Schulen bleiben und nur mehr oder weniger schiffbrüchige Existenzen werden ein Unterkommen an den Mittelschulen suchen. Wird nun die gesammte höhere Töchterschule den Mittelschulen zugetheilt, so wird auch sie durch solche Kräfte bedient werden; dass dadurch ihre Lehrziele quantitativ und qualitativ heruntergedrückt werden, liegt wol klar auf der Hand. Mag man über die künftige Stellung der Frauen in der Gesellschaft noch lange nicht das letzte Wort gesprochen haben, darüber ist man unter civilisirten Völkern doch vollständig einig, dass unser heranwachsendes weibliches Geschlecht befähigt werden muss, gleichen Antheil mit dem männlichen an den geistigen Errungenschaften der Wissenschaft und Kunst, zu nehmen. Die Billigkeit erfordert ferner, bei der besorgniserregenden Zunahme der Ehelosigkeit, dass die weibliche Jugend dieselbe Ausbildung erhalte wie das särkere Geschlecht, um den Kampf ums Dasein aufnehmen zu können. Endlich darf man nicht vergessen, dass bei einer so sehr verschiedenen Bildung zwischen Mann und Frau das in aller Welt gerühmte deutsche Familienleben leiden müsste.

Die gegenwärtigen Gesetzgeber stehen der Frauenfrage wolwollend gegenüber, und ob sie in diesem oder jenem Punkte weitergehende Zugeständnisse machen, ist vorläufig nicht die Hauptsache, sondern der Schwerpunkt liegt darin, dass diejenigen Töchterschulen mit 10classigem Cursus und mindestens vier akademisch gebildeten Lehrkräften als „höhere" Anstalten vom Staate anerkannt werden. Wer diese neuesten höheren Lehranstalten zu unterhalten haben wird, ob Staat oder Commune, ist unentschieden. Geht es nach dem Sprichworte, was der männlichen Jugend recht ist, das ist der weiblichen billig, dann übernimmt sie der Staat.

Das große Aufsehen der Überbürdungsfrage in der modernen Schuleinrichtung führte zur Revision der Lehr- und Stundenpläne, der Luft-, Licht- und Raumverhältnisse und endlich zur Einrichtung von Volks- und Jugendspielplätzen. Für letzteren Zweck ist nicht nur die Behörde bemüht, sondern es haben sich überall Vereine gebildet, die ein gleiches Ziel verfolgen. Alle Vereine stehen unter einem Centralausschuss, welcher sein III. Jahrbuch herausgegeben hat. Im ersten Theile werden 24 kurz gehaltene Abhandlungen aus der Theorie und Praxis der Spiele veröffentlicht, die von einer tiefen Durchbildung dieses wichtigen Erziehungs- und Gesittungsmittels Zeugnis ablegen. Hierbei werden zugleich die gleichartigen Vorgänge im Auslande, wie in Frankreich, der Schweiz und England, in Besprechung gezogen. Von besonderem Interesse ist es auch, hieraus zu erfahren, wie die Spiele mehr und mehr in das Volksleben einzudringen beginnen. Zur Verbreitung dieser Bestrebungen sind vom Centralausschuss im Jahre 1892 im ganzen 16 Lehrer- und 6 Lehrerinnencurse abgehalten worden, in welchen 502 Lehrer und 297 Lehrerinnen ausgebildet wurden. Im zweiten Theile, der im königlichen statistischen Bureau bearbeitet ist, wird in umfassender Weise über den gegenwärtigen Stand der Jugendspiele in Deutschland berichtet. Zahlreiche Tabellen sind hier dem Text eingefügt. Im dritten Theile sind die gesammten Verhandlungen des ersten deutschen Congresses am 3. und 4. Februar 1894 in Berlin einschließlich der Debatten nach der stenographischen Aufnahme zum Ausdruck gelangt. Darunter befinden sich Vorträge: „Die Nothwendigkeit und die Pflege der Jugendspiele für Mädchen" von A. Hermann; „die Eröffnungsrede mit der geschichtlichen Entwickelung der Spiele in Deutschland" von E. v. Schenkendorff; „Die Bedeutung der Jugend- und Volksspiele vom Standpunkte der nationalen Wolfahrt" von Oberbürgermeister Wittig und Professor Dr. Angerstein. Vielleicht tragen die Jugendspiele auch dazu bei, die Jugend mehr der Schule und ihren Einrichtungen näher zu bringen.

In Bayern steht der Schulkrieg noch auf voller Höhe. Aus dem ultramontanen Lager ist unlängst eine Schmähschrift gegen den Lehrerstand hervorgegangen, betitelt: „Der Bayerische Volksschullehrerverein im Spiegel der Bayerischen Lehrerzeitung 1878—1893." Der Verfasser nennt sich „Siegfried Freimuth" und behauptet „Philologe und Laie" zu sein. Allem Anscheine nach ist das Opus von mehreren verfertigt worden. Gegen dasselbe ist nun soeben eine schneidige Abwehr erschienen unter dem Titel: „Anti-Freimuth. Die Schul- und Lehrerfreundlichkeit der Ultramontanen im Lichte ihrer Presse. Von Gottlieb Wahrmund." (143 Seiten, Verlag von W. Tümmel in Nürnberg.)

Lehrer erhalten diese Schrift gegen Einsendung von 50 Pfennigen von der Verlagshandlung franco zugestellt.

Aus dem Großherzogthum Baden. Am 13. December v. Js. starb zu Karlsruhe Herr Geh. Hofrath Armbruster, Mitglied des Oberschulrathes. Er gehörte genannter Behörde seit der Gründung derselben (1862) an. Als „das Wort Gottes vom Lande“, wie Gerok scherzweise einmal die Landpfarrer genannt haben soll, wurde Armbruster von einer Landpfarrei in die höchste Schulbehörde des Landes berufen. Er hatte, wie dies hier zu Lande häufig bei „Berufungen“ und Stellenbesetzungen wahrzunehmen ist, hohe Connexionen; eine derselben war die Schwagerschaft des einflussreichen Prälaten. Ein hervorragender Schulmann war der Verstorbene nicht, obwol ihm eine gewisse Routine — durch die Länge der Zeit erworben — bei Schulvisitationen etc. nicht abgesprochen werden soll. Er hielt im großen und ganzen den Lehrer für denjenigen, für welchen ihn im innern die meisten Pfarrer halten, auch wenn sie im äußern den „Lehrerfreund“ spielen: für einen besseren Küster vergangener Tage. Von diesem Standpunkte aus beurtheilt, erklärt sich auch seine stete Mahnung, die er an junge Lehrer nach der Candidaten- und Dienstprüfung richtete, ja nicht akademische Vorlesungen zu besuchen, falls sie in einer Universitätsstadt verwendet würden, — erklärt sich ferner, dass er den Lehrern — wie dies noch kurz vor seinem Tode geschah — jegliche Carrière absprach u. a. Als Menschen gebürt dem Verstorbenen alle Hochachtung; diese Thatsache mag auch der Beweggrund gewesen sein, abgesehen von den alten Worten, wonach man von den Todten nur Gutes reden soll, dass zwei badische Schulzeitungen sich zu überschwenglichen Nachruf-Dithyramben verstiegen. Zum Nachfolger des Oberschulrathes Armbruster wurde der bisherige Kreisschulrath Dr. Weygoldt in Karlsruhe ernannt. Derselbe war ehemals Volksschullehrer, studirte, nachdem er aus eigener Kraft sich zum Universitätsstudium vorbereitet hatte, Theologie, war dann einige Zeit Diacon und gleichzeitig Dirigent einer Bürgerschule und lange Jahre Kreisschulrath. Als pädagogischer Schriftsteller hat er sich durch Freimuth und Tüchtigkeit bei Badens Lehrern Dank und Anerkennung, als Landtagsabgeordneter große Verdienste um die Besserstellung der Lehrer erworben. Als Schulbeamter zeichnet er sich durch seine pädagogische Durchbildung, humane Behandlung seiner Untergebenen und durch warme Antheilnahme am Wol und Wehe derselben aus. Es war der sehnlichste Wunsch der Gesammtlehrerschaft Badens, Dr. Weygoldt als Nachfolger Armbrusters zu sehen. Dieser Wunsch wurde erfüllt, worüber mit vollem Recht Freude und — Hoffnung herrscht, Hoffnung, weil man annimmt, dass ein neues Leben in der obersten Schulbehörde erblühen werde. Diese Hoffnung ist um so berechtigter, als in derselben Behörde ein Mann sitzt, der nicht weniger als Dr. Weygoldt der modernen Pädagogik huldigt und in Deutschland und über die Grenzen desselben hinaus als vorzüglicher Schulmann bekannt ist: Dr. v. Sallwürk. Diese Hoffnung wird zwar etwas dadurch gedämpft, dass ein ehemaliger katholischer Priester, zuletzt Gymnasiumsdirector in Rastatt, an die Stelle des wegen vorgeschrittenen Alters pensionirten Geh. Hofraths Blatz gerückt ist, und durch die weitere Mittheilung eines ultramontanen Blattes, die dahingeht, dass der bisherige Director des Oberschulrathes (Jurist) sich zurückzuziehen beabsichtigte und durch einen jungen

Regierungsrath im Oberschulrathe, schwärzester (ultr.) Couleur, ersetzt werden solle. Im Bereiche der Unmöglichkeit liegt die Verwirklichung dieser Mittheilung nicht, denn bis in die höchsten Regionen Karlsruhens hinein bemüht man sich gegenwärtig, dank dem unnachgiebigen systematischen Arbeiten seitens der Clericalen, dem undeutschen, schulfeindlichen Ultramontanismus thunlichst entgegenzukommen. Wir wollen indessen an der oben ausgesprochenen Hoffnung vorerst festhalten. — Viele Leute können „trotz alledem und alledem" nicht begreifen, dass die Oberschulbehörde vorzugsweise aus Theologen zusammengesetzt sein müsse, sintemal im Oberkirchenrath nicht ein einziger Pädagoge Sitz und Stimme hat, während unter den wirklichen sechs Oberschulräthen vier Theologen und nur zwei Philologen sich befinden; der gewöhnliche Unterthanenverstand ist der Ansicht, dass — außer den Juristen — die Oberschulräthe aus dem Stande der Philologen, Reallehrer und Volksschullehrer berufen werden sollten; früher, in den „Zeiten, die vergangen sind", befanden sich zwei seminarisch gebildete Schulmänner (Pflüger und Gruber) in der Oberschulbehörde, die aber durch das theologische Element verdrängt wurden. Ebenso ist man in denjenigen Volkskreisen, soweit sie die sog. gebildeten Stände umfassen und der Verstand der einzelnen Glieder derselben nicht permanent Ferien hat, der Ansicht, dass tüchtige, in der Volksschule erprobte Lehrer und nicht ausschließlich Theologen zu I. Seminarlehrern berufen werden müssten. Da aber die Theologie die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens hat und zu allen Dingen nütze ist, so hat man einen jungen Theologen, bisher an der Oberrealschule zu Karlsruhe angestellt, als ersten Lehrer am Seminar II zu Karlsruhe berufen. —

Zum Vollzuge des Gesetzes vom 13. December 1892 sind seither einige Verordnungen erschienen, am 22. März d. Js. wiederum eine sehr voluminöse. Die wichtigsten derselben handeln vom „Aufwand für die Volksschulen", von den „freien Wohnungen der Hauptlehrer", von den „Aufsichtsbehörden der Volksschule", insonderheit von den Befugnissen der „ersten Lehrer", die „Prüfungen der Lehrerinnen für weibliche Handarbeiten" (incl. Lehrpläne), von „der Aufsicht über den Religionsunterricht und den dazu bestellten kirchlichen Beamten", die „Besorgung des Organisten- und Vorsängerdienstes durch Volksschullehrer", eine „Dienstweisung für die Lehrer an Volksschulen" und eine „Schulordnung".

Die badischen Lehrer hatten erwartet, dass durch diese Verordnungen Israel, pardon die Lehrer, von manchem alten, übelduftenden Zopfe erlöst würden. Leider sind sie bitter enttäuscht worden. Der Hauptinhalt der Verordnungen, soweit sich derselbe auf die Lehrer selbst bezieht, lässt sich in die Worte zusammenfassen: Viele, viele Pflichten, wenige Rechte, Beaufsichtigung bis in die intimsten Angelegenheiten hinein. Was die Befugnisse der „ersten Lehrer" betrifft, so sind diese sehr weitgehend; wir wollen hieran keine Kritik knüpfen, da wir stets für Fachaufsicht plaidirten und in der Installirung der „ersten Lehrer" den Anfang der Fachaufsicht erblicken, die wir bis dato vermissen, da nicht ein einziger Volksschullehrer bisher zur Führung eines Schulaufsichtsamtes würdig befunden wurde, obwol der badische Volksschullehrerstand äußerst tüchtige Männer — wie dies auch s. Z. in der Landtagskammer vom Ministertische aus constatirt wurde — aufzuweisen hat. — Im übrigen ist alles im ganzen und großen beim alten geblieben. Die Lehrer müssen so-

nach vor wie nach die Kinder beim Gottesdienst beaufsichtigen, wenn die Kinder zum Besuche desselben verpflichtet sind etc. Besonders hat die Bestimmung in Lehrerkreisen indignirt, welche die Vergütung für den Organistendienst enthält. Aus dieser Bestimmung ist besonders ersichtlich, dass die Staatsregierung, die ihre Beamten — die Lehrer — der Kirche quasi leihweise zur Verfügung stellt, nicht für eine den Mühen und Arbeiten dieser Beamten entsprechende Vergütung genugsam Sorge getragen hat; man wollte offenbar der lieben, armen Kirche ihre Schmerzen erleichtern, wol in Anbetracht der Thatsache, dass sie ja auch dem Staate ihre Diener zur Übernahme gut dotirter Schulaufsichts- und Seminarlehrerstellen großmüthig abtritt. Infolgedessen wurde verordnet:

. . . „Im allgemeinen ist ein Betrag von jährlich 100 Mark als zureichende Vergütung zu betrachten, sofern es um die Besorgung des Organisten- oder Vorsängerdienstes an der Pfarrkirche des Anstellungsortes sich handelt und die mit dem Dienst verbundenen Obliegenheiten auf einen je einmaligen Vormittags- und Nachmittagsgottesdienst an Sonn- und Festtagen und die Einübung der hierzu erforderlichen kirchlichen Gesänge sich beschränken." — Wären nun die Lehrer nicht im allgemeinen unverbesserlich in gewissen Beziehungen, so würden sie dem Betrag ihrer Vergütung entsprechend ihre Arbeit einrichten; würden der armen Kirche die Resultate der offenbar ungenügend honorirten Arbeit der Lehrer nicht zusagen, so könnte sie, wie zur Zeit des Culturkampfes, sich ihre Organisten aus anderen Berufsarten wählen und auf ihre Kosten ausbilden lassen.

Bisher wurde in der Schul- und politischen Presse hinsichtlich der Besserstellung der Lehrerorganisten viel Papier verschrieben; auch der rührige Obmann des Lehrervereins versäumte nichts, die „Organistenfrage" für Kirche und Lehrer zufriedenstellend lösen zu helfen. Alle Mühe und Arbeit war umsonst; am grünen Tisch scheiterte sie. Dort löste man die Frage, ohne dass man die Lehrer, wie dies 1868 zum Segen der Schulgesetzgebung geschah, zur Berathung herbeigezogen hätte; kurz: man wollte der Kirche entgegenkommen, warum — darum, — auf Kosten der Lehrer, für deren Beschwichtigung man ja gewisse Paragraphen des „Beamtengesetzes" hat. Im Gesetz ist die Schule von der Kirche getrennt, in den Verordnungen wird das Getrennte möglichst wieder zu vereinigen gesucht; in der Praxis überhaupt herrscht die Kirche, wie aus vorstehenden Zeilen zu ersehen ist; die niederen Kirchendienste (Mesner-, Küster- und Glöcknerdienste) darf z. B. ein Lehrer nicht übernehmen, gleichwol muss er beim Gottesdienste den Kirchendiener, resp. Kirchenbüttel spielen, den Kirchenpolizeidienst ausüben, indem er die Kinder auf Kosten seiner Andacht beaufsichtigt. Die Schule kann nur durch ihre Selbständigkeit gewinnen, die Bildung des Volkes nur gefördert werden. Alle Halbheit ist verderblich, auf dem Schulgebiete besonders. Wir behalten uns vor, aus dem Hauptinhalt der erschienenen Verordnungen demnächst eine Blumenlese zu bieten. — Zum Schlusse sei noch erwähnt, dass die pädagogischen Vorlesungen im Polytechnikum zu Karlsruhe, welche Herr Oberschulrath Dr. v. Sallwürk hält, im letzten Semester von 70 Zuhörern besucht wurden; an den Übungsstunden nahmen 25—30 theil. Herr Oberschulrath v. Sallwürk weiß durch seine durchgeistigten Vorträge zu fesseln, durch seine praktischen Übungen anzuregen; einen besseren Docenten hätte man wahrlich nicht

finden können, da genannter Herr alles in sich vereinigt, was einen ausgezeichneten Pädagogen abgibt; kein Wunder, dass sämmtliche Zuhörer mit Verehrung und Liebe an ihm hängen.

Aus Österreich. Am 1. April wurde in Wien die achte Generalversammlung des „Katholischen Schulvereins“ abgehalten. Dieselbe zeigte deutlich, dass dieser Verein einen immer mächtigeren Aufschwung nimmt. Der Präsident, Dr. med. Kaspar Schwarz, gab in einer mit großem Beifall aufgenommenen Begrüßungsrede den bekannten Beschwerden und Forderungen der Ultramontanen in der entschiedensten Weise Ausdruck und richtete schließlich insbesondere an die Delegirten der Vereinsgruppen folgende Worte:

„Melden Sie Ihren Gruppen, dass unsere gemeinsamen brüderlichen Anstrengungen unter dem mächtigen Beistande unseres glorreichen Heil. Vaters und dem Schutze der hochw. Bischöfe von dem sichtbaren wundervollen Segen des allbarmherzigen Gottes begleitet und getragen sind. (Demonstrativer Beifall.)

Es wächst die Zahl der Mitglieder und Spenden und nähert sich alsbald dem dreißigsten Tausend. Noch kein Jahr waren so viele Pfarrgruppen-Gründungen zu verzeichnen, indem wir seit der letzten Generalversammlung 23 neue Zweigvereine gründeten, so dass die Gesammtzahl der Pfarrgruppen bis auf 181 gestiegen ist. (Stürmischer Beifall.) Das katholische Lehrerseminar in Wien, unser größtes Werk, der Lohn unserer Opfergaben, aber auch unseres Vertrauens auf den Allmächtigen, es wird im Sommer dieses Jahres vollendet, im nächsten Sommer die ersten Früchte, die ersten Lehrer, dem christlichen Volke bringen.“ — (Das hier erwähnte „Katholische Lehrerseminar“, von welchem in diesen Blättern wiederholt die Rede war, wurde im Herbste 1891 im Vororte Währing, jetzt zur Stadt gehörig, errichtet, wird im kommenden Herbste seinen vierten Jahrgang eröffnen und im Sommer 1895 die ersten Abiturienten entlassen, die dann wahrscheinlich sofort an den Wiener Volksschulen, oder wo sie sonst wünschen, Anstellung finden werden.)

Am 30. Mai d. J. vollendet Dr. Adolf Josef Pick in Wien, der auch den Lesern dieser Blätter durch ausgezeichnete Beiträge auf das vortheilhafteste bekannt ist, in Rüstigkeit und Schaffensfreude sein siebzigstes Lebensjahr. Die nächste Nummer des Pædagogiums wird eine Würdigung der reformatorischen Thätigkeit dieses im Geiste Pestalozzis wirkenden Mannes bringen.

Aus der Fachpresse.

Die sorgfältige Abhandlung des badischen Seminarlehrers A. Thoma über „höhere Lehrerbildung“ (Bad. 1894, 6—10) berührt uns sehr angenehm besonders durch die — Nüchternheit des Verfassers. Durch die Nüchternheit? Gewiss! Denn Angelegenheiten von der Art der Lehrerbildung müssen nothwendig mit nüchternem Blicke betrachtet werden. Freilich können dann die Ergebnisse nur bescheiden sein. Und so muss Thoma die „höhere Seminarbildung“ als eine „Forderung der zunächst betheiligten Seminarlehrer und Volksschullehrer“ bezeichnen, die „noch nicht allgemein von Regierung und Volk als Bedürfnis anerkannt wird“ (auch in dem „schulfreundlichen“ Baden nicht). Soll im besonderen „das Seminar eigentliche pädagogische Fachschule werden, dann ist aus den verschiedensten Gründen eine viel geringere Schülerzahl, eine viel größere

Reife des Alters „und eine viel bedeutendere Vorbildung der Seminar-Zoglinge erforderlich". (Treffend zeichnet Thoma die Eigenthümlichkeit der „privat Vorbereiteten", der „Präparanden" und der „Mittelschüler".) Das (für Baden) ‚zunächst (‚mit der Hoffnung auf Erfüllung') zu Wünschende und Erstrebende" fasst Thoma in folgenden „praktischen Vorschlägen" zusammen: „Enge Verbindung oder noch besser Vereinigung der bestehenden Präparandenschulen mit den Seminaren — sechs (statt fünf) Jahrescurse für die Vorbildung vom Jahre der Volksschulentlassung an — Internat in den unteren, Externat in den oberen Jahrgängen — Verbindung einer fremden Sprache mit dem deutschen Unterricht — höhere Anforderungen an die Leistungfähigkeit der aufzunehmenden und beibehaltenen Zöglinge — Einrichtung von vollständigen Seminarschulen — Übertragung einer Anzahl Schulen zur pädagogischen Inspection an die Seminarlehrer, sowie (?) Studienreisen (für die Seminarlehrer nämlich)." — Eine ähnliche Arbeit — von dem Bayern Stimpfl — beginnt mit dem anerkennenswerten Satze: „Einem so wichtigen Gegenstande gegenüber, wie unsere Berufsbildung es ist, geziemt es, dass wir ihn möglichst sachgemäß, also ohne Schlagwörter und Phrasen*), behandeln." Stimpfl beschränkt sich auf „die pädagogische Ausbildung der Lehrer" (Schpr. 1894, 2. 3), welche er nach folgenden Grundsätzen geregelt wissen möchte: „Kinder-Anatomie, -Physiologie, -Psychologie, -Hygiene und Ethik sind die Grundlagen der Pädagogik." Der Unterricht in diesen Wissenschaften (die Ethik natürlich ausgenommen) „muss experimenteller und vergleichender Art sein". „Dem Psychologie-Unterricht ist das Wichtigste von der Lehre der psychopathischen Minderwertigkeiten (!) der Kinder einzufügen".

Aber wie verschieden die Meinungen sind! P. Bergemann will von den „Grundlagen" Stimpfl's nur die eine: die Ethik, nämlich die „evolutionistische Ethik" gelten lassen. Sein von tiefem Studium zeugender, vielfach anregender Beitrag zu den NB. (1894, I—III) handelt von „Begriff und Wesen des Evolutionismus überhaupt und der evolutionistischen Ethik im besonderen", liefert eine „Kritik der Ethik Hartmanns und Wundts" und wendet sich darnach seinem eigentlichen Thema zu. Sein erstes Capitel führt ihn zu dem Schlusse: „Befruchtet von der natürlichen, besonders der anthropologischen Entwicklungslehre, hat in neuester Zeit auf überlieferter metaphysischer Basis eine ethische Anschauungsweise sich Bahn gebrochen, welche man als ethischen Evolutionismus oder als Historismus bezeichnet, und die nicht in der Förderung des individuellen Glückes, auch nicht der Gesammt-Wolfahrt — des größtmöglichen Glückes einer größtmöglichen Anzahl — das Ziel der Moral erblickt, sondern, den Weltprocess unter dem Gesichtspunkte der teleologischen Entwickelung auffassend, das Princip der Culturentwickelung zum (empirisch) obersten Moralprincip erhebt." Eine „Betrachtung und Kritik der beiden großen evolutionistisch-ethischen Systeme" (Hartmanns und Wunds) lehrt: „Es existiren Gesammtwillen von der nämlichen Realität und Ursprünglichkeit wie die Individualwillen; jene stehen zu diesen in realen Beziehungen, wie die Beobachtung erkennen lässt. Die Gesammtwillen sind alle bleibenden, die Individuen und Generationen überdauernden Gemeinschaften (Familie, Stammesgemeinschaft etc.). Das individuelle Lustgefühl, durch welches der Individual-

*) Doch in gutem Deutsch!

wille zum Handeln angetrieben wird, ist sittlich wertlos. Ziel, Endzweck des Sittlichen ist nicht die Glückseligkeit, die Wolfahrt, weder des Einzelnen noch der Gesammtheit, sondern die Beförderung des allgemeinen Culturfortschritts die Herstellung und Herbeiführung der sittlichen Weltordnung." „Aus dem Moralprincip der Culturentwickelung" ergibt sich nun (im III. Cap.) „als concretes Erziehungsziel: Erziehe den Zögling so, dass er fähig werde zur Mitarbeit am Culturprocess der Menschheit" — oder: befähige ihn, „ein Culturkämpfer zu werden". Und zwar gliedert sich die „culturelle Erziehung" in „intellectuelle, ästhetische und ethisch-religiöse Bildung" (die „einander nebengeordnet", gleichwertig sind). „In den Mittelpunkt der ganzen Erziehung tritt die Culturgeschichte": der Zögling soll mit der Entwickelung der nationalen Cultur vertraut gemacht werden und einen Einblick in die Weltcultur gewinnen. „Die Culturgeschichte soll in die Seele des Zöglings den Funken der Begeisterung zu künftigen Thaten werfen. Aber gerade zu solchen bedarf der Mensch auch einer gewissen Summe specieller Kenntnisse und Fertigkeiten und von dem jeweiligen Culturstande entsprechenden Grundsätzen ethisch-religiöser Art, welche aber unter der Controle des Culturprincips stehen müssen. So gruppiren sich um den culturhistorischen Unterricht herum (?) eine ganze Reihe anderer Unterrichtsfächer" — nämlich: „Mathematik, Naturwissenschaften, allgemeine Erdkunde, Sprachen (intellectuelle Bildung), Zeichnen und Modelliren, Musik, Tanz und gymnastische Übungen; literarischer Unterricht [vorbereitend: Lesen und Schreiben] (ästhetische Bildung); Moralunterricht (ethisch-religiöse Bildung)."

Wir können uns hier auf eine Kritik des Bergemannschen Programms nicht einlassen, stellen es einfach den Fachgenossen zur Erwägung anheim — und wenden uns mehreren Aufsätzen zu, die der Praxis (das Wort im weiteren Sinne verstanden) entsprossen sind. — Da bietet uns W. Möller „Früchte der (in der Hamburger Schulsynode gepflogenen) Lehrplanberathungen" (Ref. 1894, 8). Als eine jener „Früchte" bezeichnet M. die Einsicht: „Die nicht fachmännischen, auf Autorität sich stützenden Ansichten sind es, die die Kämpfe auf dem Gebiete der Pädagogik, speciell der Methodik hervorrufen und auch die Gestaltung des Lehrplanes beeinflussen." Die übrigen „Früchte" sind Besserungsvorschläge. Möller wünscht, dass in den Vereinen „Sectionen für die einzelnen Unterrichtsgebiete" sich bilden, „Versuchsschulen" mit „freiem Eintritt" eingerichtet werden. Man kann diesen Vorschlägen unbedenklich beistimmen: der erste (fachwissenschaftliche Vereinssectionen) und dritte („Öffentlichkeit des Unterrichts") sind bereits ausgeführt worden — und um den zweiten steht es „nicht so schlimm". „Auf allen Gebieten des praktischen Lebens wird ein neues Verfahren erst in beschränktem Umfange zur Anwendung gebracht; sollte der Schule nicht ein Gleiches frommen?" — Dem Fachmännerwesen redet auch ein „Preisbewerber" der ADL. (1894, 3. 4) das Wort, indem er für die (relative) „Freiheit und Selbständigkeit der Volksschule", ihrer „Personen und Lebenskreise" eintritt. Es verdient hervorgehoben zu werden, dass Verfasser auch auf den Posten des „Unterrichtsministers" einen Schulmann wünscht (in der Regel bleibt man ja mit der Forderung fachmännischer Aufsicht und Leitung bei den Mittelbehörden stehen); im übrigen sind seine Ansprüche bescheiden, aber gut begründet und klar entwickelt, weshalb man den Aufsatz gern liest. Das Volksschulwesen, wie es

wirklich ist, führt uns — freilich nur in seinen äußeren Verhältnissen — J. Tews in den „Ergebnissen der preußischen Volksschulstatistik vom Jahre 1891“ vor (SPV. VI. Bd., 10. H.). „Von der Verwirklichung der allgemeinen Volksschule — berichtet Tews —, als dem gemeinsamen Grundstock aller Schulanstalten, sind gerade von unseren größeren Städten viele noch weit entfernt; eine Annäherung zu diesem Ziele ist indessen in den meisten derselben unschwer zu erkennen.“ Hinsichtlich der Schulräume kommt Schleswig-Holstein dem normalen Zustande am nächsten; Schlesien ist am weitesten zurück. „Was die Formirung der Schulclassen anbetrifft, so stehen wir im Zeichen der fortschreitenden Trennung der Geschlechter.“ „Die einstufige Schule befindet sich zwar in starkem Rückgange“; aber dafür haben sich die zweiclassigen Schulen mit einem Lehrer und die dreiclassigen Schulen mit nur zwei Lehrern bedeutend vermehrt. Der überfüllten Classen sind weniger geworden, und „das Zahlverhältnis zwischen Lehrern und Schülern“ hat sich um ein Geringes „gebessert“; aber damit sind noch nicht Verhältnisse entstanden, „die auch nur erträglich genannt werden könnten“. In überfüllten Classen sitzt noch ein Drittel sämmtlicher Kinder. „Am weitesten ist in dieser Beziehung das Münsterland zurück“ — und unter den größeren Städten „steht an letzter Stelle, wie es sich gehört, das schwarze Münster, und gleich darauf folgt Bochum“. — Dies die zuverlässigsten Sätze aus den Ergebnissen der — ja immer mit großer Vorsicht aufzunehmenden — „Statistik“, welche Tews übrigens noch nicht vollständig verarbeitet hat: „eine Schilderung des Volksschullehrers nach seinen persönlichen Verhältnissen“ soll später folgen. Da sind nun wesentlich diejenigen Verhältnisse gemeint, in welche Staat oder Gemeinde den Lehrer versetzen. Aber theilweise schafft sich der Lehrer als solcher seine Lage, seine Stellung selbst. Wie — ist freilich schon oft gesagt worden. Immerhin seien hier ein paar Worte H. Beckers (Schles. 1894, 2: „Der Lehrer und seine Zeit“) angemerkt: deshalb, weil sie auf Mittel, Wege, Ziele hinweisen, denen entschieden noch nicht die ihnen gebürende Beachtung gewidmet wird. Oder ist unter uns die Zahl der Geistesgegenwärtigen, Schlagfertigen, Redegewandten gar groß? Solche zu werden, ist weit schwieriger, als gründliches Wissen zu erwerben. Natürlich: auch des letzteren bedarf der Volkslehrer nothwendig, um — was Becker mit Recht verlangt — „selbstthätig durch Wort und Schrift in das Getriebe der Parteien eingreifen zu können“. „Welch ein Segen ist es für eine Dorfgemeinde oder eine kleine Stadt, wenn in ihrer Mitte ein Mann zu finden ist, der den gewerbsmäßigen Agitatoren, den Classen- und Rassenhetzern in sachlicher, ruhiger, dabei aber energischer und wirksamer Weise entgegentreten kann!“ Und der Lehrer soll dieser Mann sein.*) Ist er's, dann erfüllt er nur den zweiten Theil seiner Aufgabe. Allerdings: den zweiten. Der erste — kommt zuerst. Der Lehrer befindet sich aber in der angenehmen Lage, hier wie dort — wenn auch nicht immer — dasselbe erfolgsichere Mittel anwenden zu können: die Weise des Sokrates, deren Wesen und Vorzüge jüngst H. Wigge trefflich klargelegt hat (Katechetik und Sokratik, Hess. 1894, 3. 4). „Das ist — sagt Wigge — der große Gegensatz zwischen der fragenden Lehrweise des Sokrates und derjenigen des Katecheten: dort im Centrum der

*) Daran denke man nicht zuletzt, wenn man über Lehrerbildung verhandeln will!

suchende Schüler, hier der gegebene Stoff; dort psychische Activität, hier psychische Passivität; dort ein innerlich Erarbeiten, hier ein äußerlich Annehmen. Und dieser Gegensatz tritt so deutlich hervor, dass es mir schwer verständlich ist, wie man beide Lehrweisen nicht hat scharf auseinander halten können, und es heute noch nicht thut. Diejenige des Sokrates entspricht den Lehren der Psychologie, den Forderungen eines erziehenden Unterrichts. In den Unterredungen des Sokrates haben wir die zweite Entwickelungsstufe der Schulfrage vor uns, welche nach ihm die sokratische genannt werden muss." „Diese Art des fragenden Lehrens erhebt den Lehrenden zum Künstler und will erst noch allgemein in die Unterrichtspraxis eingeführt sein, obwol Diesterweg mit der ganzen Kraft seines Geistes für sie eingetreten ist." „Sie verträgt nicht die Zwangsjacke der Lehrplanschablone; dem Lehrer muss wenigstens anheimgegeben werden, aus bezeichneten Stoffen diejenigen auszuwählen, welche für seine Kinder passen, und andere geeignete heranzuziehen." Auch lässt sie sich selbstverständlich nicht immer anwenden, sondern nur dann, wenn der Stoff vorher weder erzählt, noch vorgetragen, noch gelesen worden ist. „Die eigentliche Sokratik besteht (im besonderen) darin, dass ich dem Kinde einen Baustein reiche und es veranlasse, den passenden hinzuzufügen. Es gehört ferner zum Wesen der Sokratik, der kindlichen Phantasiethätigkeit einen möglichst weiten Spielraum zu gewähren und doch ein ganz bestimmtes Fortschreiten derselben zu veranlassen; dem Kinde freie Selbstbestimmung einzuräumen und doch sein Denken und Wollen zu leiten; die Individualität zu pflegen und zu entwickeln und doch eine Vielheit von Individuen in psychische Activität zu setzen; viele geistig arbeiten zu lassen und jeden in seiner Weise. Darin liegt die große anziehende Kraft der Sokratik. Die sokratische Lehrweise gibt den Schüler dem Lehrer in die Hand; jener folgt ihm unbewusst, aber gern und willig." „Gewiss ist das Sokratisiren schwer, besonders auf dem Gebiete des ethisch-religiösen Unterrichts. Es würde uns Lehrern freilich nicht so schwer fallen, wenn wir auf dem Seminar jahrelang darin geübt wären. Wer aber einmal die ersten Schwierigkeiten überwunden hat, wird nie wieder von dieser Art des Unterrichtens lassen."

Ein jüngerer Meister der Unterrichtskunst — Rudolf Hildebrand — hat am 13. d. M. (ich schreibe Ende März) den Abschluss seines 70. Lebensjahres gefeiert. Es stand zu erwarten, dass bei dieser Gelegenheit unsere hervorragenden Fachblätter des Meisters gedenken würden; mir ist jedoch — bis zur Stunde — nur ein Aufsatz, von E. Wilke (PZ. 1894, 10. 11), zu Gesicht gekommen. In Wirklichkeit aber wandeln bereits viele in den Fußstapfen Hildebrands; davon zeugt eine Äußerung in der unter seiner Mitwirkung herausgegebenen Zeitschrift (Deutsch 1893, XII). „Welch hohe Befriedigung — heißt es dort — gewährt es dem wahren Vaterlandsfreunde, zu erfahren, wie unter allen Stämmen kräftige Stimmen sich regen, die aufs wärmste zur Nachfolge Hildebrands auffordern, dessen Gesetze erläutern und veranschaulichen! Das Berichtsjahr (die Stelle findet sich in einem Berichte über den deutschen Unterricht in der pädagogischen Presse des Jahres 1892) hat eine stattliche Reihe Aufsätze hervorgebracht, die im Geiste Hildebrands geschrieben worden sind; im besondern ist es eine Freude zu sehen, mit welchem Eifer man darauf ausgeht, nach des Meisters Vorbild Stoffe für die ‚Denkübungen' zu sammeln." — In derselben Zeitschrift (1894, I) tritt

endlich einmal einer, K. Hentschel, gegen die Schulausgaben deutscher Classiker auf. Er bemerkt schließlich: „Vor einigen Jahrzehnten kannte man Schulausgaben der classischen Dramen nicht. Die damalige Generation benutzte die Originalausgaben. Sie ist deshalb nicht moralisch schlechter gewesen. Ich meine, man kann unbedenklich dazu zurückkehren und die Dramen in unverkürzten, unveränderten Ausgaben lesen lassen. Ebenso ist die Forderung gerechtfertigt, wenn Schulausgaben gebraucht werden müssen (!), nur solche auszuwählen, die in der Erläuterung Maß halten, sich auf das Nothwendigste beschränken und weder den Lehrer gängeln, noch dem Schüler alle Denkarbeit abnehmen.“

In der Geo. (1894, IV. V) lesen wir einen höchst interessanten Bericht über die Reform des geographischen Unterrichts in England, von W. Swoboda. Der Bericht stützt sich auf die zuverlässigsten Quellen und beginnt mit dem „Urtheil aller englischen Geographen, dass es in keinem Lande Europas mit dem geographischen Unterrichte so schlimm bestellt sei, wie in England“. „Da die Kenntnis der Geographie weder zur Aufnahme in eine Universität nothwendig*), noch bei den zahlreichen Prüfungen obligat ist, so wissen sehr wenig Lehrer etwas von Geographie. Es gibt Lehrer, die von Oxford oder Cambridge kommen und sich erniedrigt fühlen, wenn sie den geographischen Unterricht übernehmen müssen. Ja, an den Handelsschulen ist die Handelsgeographie beinahe ganz unbekannt.“ „Der Staat ist gegenüber diesen Missständen an den höheren Schulen und Universitäten machtlos. Die öffentliche Meinung muss gewonnen und durch sie eine Pression auf die Regierung und die gelehrten Körperschaften ausgeübt werden. Dieser Aufgabe hat sich die königl. geogr. Gesellschaft unterzogen“, schon 1861; doch ist ihre Agitation erst von 1884 an lebhaft und wirksam geworden (durch Orientirungsreisen, Lehrmittelausstellungen, Errichtung je einer Docentur in Oxford und Cambridge, Reisestipendien, öffentliche Vorlesungen). In den letzten Jahren hat die genannte Gesellschaft ihre Thätigkeit vorzugsweise den Lehrerbildungsanstalten gewidmet. Über die Stellung aber, welche der Geographie in der Schule einzuräumen sei, ist man z. Z. noch nicht einig. „Die einen wollen die Geographie die bescheidene Hilfswissenschaft der Geschichte bleiben lassen, während sie die andern als Naturwissenschaft zu einem Hauptgegenstand neben den classischen Sprachen und der Mathematik machen und von der untersten Classe bis zur Universität hinauf lehren wollen. Hierin begegnen sie aber dem entschiedenen Widerstand der Geologen.**) Vorderhand wenigstens, wo der geographische Unterricht in England noch in den Kinderschuhen liegt, mühsam und mit halbem Erfolg nach Anerkennung ringt, wird man sich hüten müssen, der Schulgeographie einen rein naturwissenschaftlichen Anstrich zu geben. Der verhältnismäßig viel stärkere Besuch der historisch-geographischen Vorlesungen hat gezeigt, was die jungen Leute von der Geographie erwarten und verlangen, und wofür sie sich interessiren. Man kann

*) „Gerade die allgemein anerkannte Nützlichkeit der Geographie hat, nach dem Ausspruche eines Oxforder Professors, der Einführung dieses Gegenstandes an den Universitäten am meisten geschadet.“

**) „Der gelehrte Naturforscher, insbesondere der Geologe, hält dafür, dass jede Naturwissenschaft Geographie, und dass daher für die Geographie als selbständiges Fach kein Raum sei.“

voraussagen, dass nur die historische Geographie Eingang in das Curriculum der Schulen finden werde — wenn auch von der Natur des Engländers zu erwarten ist, dass er den praktischen Zweck des neuen Lehrgegenstandes nicht aus dem Auge verliert." — K. Peucker spricht (im gleichen Hefte der Ges.) das hoffentlich entscheidende Wort über Geländedarstellung auf Schulkarten. „Bei jeder Karte — erklärt Peucker — und vor allem bei der Schulkarte kommt es einzig und allein darauf an, dass alle wesentlichen Objecte der Darstellung sich in Form und Farbe mit derjenigen Klarheit und Deutlichkeit voneinander abheben, welche ihrer Ähnlichkeit oder Verschiedenheit in geographischem Sinne entspricht. Kurz gesagt: die Schulkarte ist ein ortsgetreues Schema der geographischen Objecte — kein Bild, sondern ein Grundriss der Erdoberfläche, und hat demgemäß auch in der Geländedarstellung diesem ihren Charakter treu zu bleiben." „Ein solche G.-D. zeigen unsere Schichtenkarten. Die G.-D. auf Schulkarten wird also allen kartographischen Anforderungen entsprechen können, sobald eine farbig abgetönte Schichtendarstellung (je höher, desto dunkler) die Grundlage bildet, und diese durch eine Böschungs-Schummerung oder Schraffirung (je steiler, desto dunkler) ergänzt wird." Sehr gut begründet Peucker die „Dreifarbigkeit" der Karte — einfach durch den Hinweis auf die drei „Grundformen" der Erdoberfläche: Festland (für Besiedelung und Verkehr), Meer (nur für Verkehr), Gebiet ewigen Firnes und Eises (Besiedelung wie Verkehr ausgeschlossen), und zwar empfiehlt er für die Darstellung dieses dritten Gebietes — als das Natürlichste — das „Weißlassen".

„Österreichischer Schulbote." Monatsschrift für die Praxis der Volks- und Bürgerschule (Redacteur: Bürgerschuldirector Franz Frisch in Marburg a. Dr.). — Mit der Beilage: „Wegweiser durch die pädagogische Literatur." Preis vierteljährlich 90 kr.

Das Mitte April 1894 erschienene IV. Heft des 44. Jahrganges dieser hervorragenden Zeitschrift enthält folgende größere Beiträge: F.: Entwurf einer Schulordnung. — Th. Franke: Sind Hausaufgaben in der Volksschule nothwendig und zulässig? — Der Kampf des Lehrers mit den Unarten und Fehlern der Schüler. (II. Schluss.) — Die Hilfsschule für schwachbefähigte Kinder in Hannover. — Literaturbericht: (Aus der Zeitungsmappe. — Literarische Notizen). — Rundschau: (Pädagogische Mittheilungen. — Zur Zeitgeschichte). — Correspondenz. (Jährlich erscheinen 12 Hefte.)

Recensionen.

Neudrucke pädagogischer Schriften. Herausgegeben von Albert Richter. XIII. Bernhard Overberg, Von der Schulzucht. Mit einer Einleitung herausgegeben von Albert Richter. 91 Seiten. — XIV. J. B. Basedow, Vorstellung an Menschenfreunde, mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Hermann Lorenz. 120 Seiten. Preis je 80 Pf. Leipzig 1893, Richard Richter.

Auch diese zwei jüngsten Hefte der Richterschen Neudrucke sind aller Anerkennung wert. Die Herausgeber haben sich in ihren erläuternden Beigaben

auf das Nothwendige beschränkt, dies aber in ganz befriedigender Weise geboten. Der Druck ist correct, die Ausstattung einfach, aber anständig. Die Schriften selbst gehören zu den wichtigeren Documenten der historischen Pädagogik und sind auch an sich noch heute nicht veraltet, sondern eines achtsamen Studiums wert. D.

Heyse-Lyon, Deutsche Grammatik oder Lehrbuch der deutschen Sprache. 25. vollständig umgearbeitete Auflage. Hannover und Leipzig 1893, Hahn. 617 Seiten. 4 M. 50 Pf.

Seit ungefähr 25 Jahren hat die wissenschaftliche deutsche Grammatik auf mehr als einem Gebiete die Bahnen Jakob Grimms verlassen, und doch stehen mit wenig Ausnahmen (auf die wir im Pædagogium wiederholt aufmerksam gemacht haben) die Schulgrammatiken und die für das große Publicum bestimmten Werke noch immer auf dem alten Standpunkte. Als ob das, was die Wissenschaft mit schwerer Mühe errungen, nicht Gemeingut werden könnte. Auf jedem anderen Gebiete würde man eine solche Nichtberücksichtigung belächeln, verspotten. Noch immer kann man die Lautverschiebung dargestellt finden wie zu Grimms Zeiten, man hört von Brechung des e zu i sprechen, von einer A-, I-, U-Classe der starken Verba, man findet als Wurzelvocal den Laut des Imperfects angegeben; man spricht von zusammengezogenen und verkürzten Sätzen ohne Rücksicht darauf, dass diese Ausdrucksformen weder durch Zusammenziehung, noch durch Verkürzung entstanden sind, dass vielmehr der „verkürzte Satz“ so alt ist wie der „unverkürzte“. Man bemerkt nichts von dem Kampfe gegen den „papiernen Stil“, wie er von Schröder, Wustmann, Matthias u. a. geführt wird. In der That, wenn eine ältere Grammatik heute in neuer lebensfähiger Auflage erscheinen will, so muss sie eine vollständig umgearbeitete sein. Und das ist nun auch die 25. Auflage Heyses. Sie übertrifft, wenigstens in der Lautlehre, jetzt die Nebenbuhlerin, die größere Ausgabe der Grammatik Engeliens, die noch vielfach, auf dem alten Standpunkte steht. Schade, dass Lyon nicht auch mit dem „verkürzten“ Satz aufgeräumt hat, denn was er S. 547 zu dessen Gunsten sagt, ist nicht beweiskräftig. Dem Buche ist ein Anhang beigegeben, eine Gegenüberstellung der preußischen und der österreichischen Orthographie, in den sich einige Irrthümer eingeschlichen haben (Rennthier, Amboß); einige Verschiedenheiten (Brantwein) sind auch übersehen. Schade, dass Lyon nicht auch die neueren Ansichten über die „Versfüße im Deutschen“ berücksichtigt hat. Minors soeben erschienene nhd. Metrik wird gewiss die 26. Auflage beeinflussen müssen. Auch dürfte es sich empfehlen, die Entstehung der nhd. Schriftsprache durch ein paar Sprachproben zu erläutern, aus denen man die Spracheigenthümlichkeiten der kaiserlichen und der kursächsischen Kanzlei, der Sprache Luthers sowie des meißnischen Dialectes erkennt. W.

Germanistisch-neuphilologische Repetitorien und Examinatorien. Als Vorbereitung zum Doctor- und Staatsexamen zusammengestellt von Hans Zimmer. 4 Theile. Leipzig, Rossberg. I. Theil: 1 M. II. Theil: 1 M. 50 Pf. III. Theil: 2 M. 40 Pf. IV. Theil: 1 M. 60 Pf.

Handlicher ist wol noch niemals die gothische, alt- und mittelhochdeutsche Grammatik dargestellt worden als hier. Zuerst wird in knappester Form und recht übersichtlich gemacht durch die Stellung, die Art des Druckes, durch Dispositionszeichen u. s. w. der Stoff gegeben, und dann wird der Stoff wieder in Fragen zerlegt, so dass selbst der — sagen wir — Unbeholfenste und Flüchtigste auf das Einzuprägende nach allen wesentlichen und unwesentlichen Theilen aufmerksam werden muss. Nur einen Fehler und zwar einen recht großen haben die Büchlein. Sie geben nämlich die Regel ohne jedes Beispiel. Wie ganz anders ließen sich die Regeln aber erfassen und einprägen, wenn jede der Bemerkungen durch ein oder zwei Beispiele erläutert wäre. Wird nicht auch der Examinator sogleich nach dem Beispiel fragen? Das ist das Einzige, was wir an den Büchlein auszusetzen hätten. Sie haben ja sonst Vorzüge

genug, sind nach den besten Grammatiken, nach Paul und Braune, sowie nach Universitätsvorlesungen gearbeitet, darum in ihren Angaben verlässlich und vertreten den neuesten Stand der germanistischen Forschung. Durch die Art der Darstellung lassen sie über eine Auffassung gar keinen Zweifel. So steht beispielsweise bei der Darstellung der Grimmschen „Brechung": gothisch **i** zu **e** — falsch! **u** zu **o** (richtig!), **iu** zu **io** (richtig!). — Das erste Bändchen: „Grundfragen auf dem Gebiete der Grammatik und Literaturgeschichte", könnte bei einer Neuauflage etwas umfangreicher werden. Es würde doch gewiss in diesen Theil z. B. die Frage nach den Wohnsitzen der Arier gehören, nach ihrem Culturzustand u. s. w., ferner die genauere Besprechung der Themen, mit denen sich die Junggrammatiker beschäftigen (Ausnahmslosigkeit der Lautgesetze und Analogiewirkungen S. 11), die Wellentheorie Joh. Schmidts u. a. Delbrücks „Einleitung in das Sprachstudium" böte da erwünschten Stoff.*)

W.

Diesterwegs populäre Himmelskunde u. mathematische Geographie. Neu bearbeitet von Dr. M. Wilhelm Meyer, Director der Gesellschaft Urania, unter Mitwirkung von Professor Dr. B. Schwalbe, Director des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums zu Berlin. Mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen, Vollbildern, Sternkarten und dem Bildnis des Verfassers. Berlin 1893, Verlag von Emil Goldschmidt. Vollständig in 16 Lief. à 50 Pf.

Es ist noch nicht lange her dass wir dieses Werk in eingehender Weise besprochen haben, und abermals hat sich das Bedürfnis einer neuen Auflage, der sechzehnten, eingestellt, eine Thatsache, welche besser als alle Worte für die Vorzüge dieser populären Astronomie spricht. Der pädagogische und wissenschaftliche Wert des alten Diesterwegschen Buches ist durch die Neubearbeitung des in seinem Fache als Autorität bekannten Umarbeiters noch gesteigert worden; das Werk ist nicht nur für die Bildung von Verstand und Gemüth ein ausgezeichnetes Mittel, sondern es vermehrt auch in populärer Weise, ohne Zuhilfenahme besonderer mathematischer Kenntnisse unser Wissen im Gebiete der höchsten aller Wissenschaften, der Astronomie, auf eine höchst angenehme Weise.

C. R. R.

Adolph Tromnau, Grundzüge der allgemeinen Himmels- und Erdkunde. Ein Leitfaden für den Unterricht in der vergleichenden mathematischen und physischen Geographie. Mit zahlreichen Holzschnitten. Sonderheft aus Lehrbuch der Schulgeographie II. Band. Halle a. d. Saale 1893, Pädagogischer Verlag von Hermann Schrödel. VIII u. 76 S. 80 Pf.

Ein kurz gefasstes, aber für die Bedürfnisse auf höheren Lehranstalten ausreichendes Werkchen; dasselbe ist so angelegt, dass Erweiterungen durch den Lehrer, insbesondere etwa mathematische Begründungen, leicht eingefügt werden können. Es ist nach den besten Quellen, die der Verfasser auch anführt, gearbeitet und steht überall auf der Höhe der Zeit. Trotz seines kleinen Umfanges ist es sehr umfassend, wie aus nachfolgendem Inhalte ersichtlich ist. I. Himmelskunde. (Allgemeine Betrachtungen. Die Erde als Himmelskörper. Der Mond. Das Sonnensystem. Der Fixsternhimmel.) II. Physische Erdkunde. (Die Erdoberfläche im allgemeinen. Das Meer. Das Land. Die Lufthülle der Erde. Pflanzen- und Thierwelt. Die Bevölkerung der Erde.) Die Diction ist durchwegs präcis und klar. Die Abbildungen sind einfach aber zweckentsprechend. Die Ausstattung recht lobenswert.

C. R. R.

---

*) Von Seiten der Redaction ist in vorliegendem Werke abermals ein großer Culturfortschritt zu begrüßen: also bereits Eselsbrücken für das Doctorexamen! Eine herrliche, von uns Alten nie geahnte Errungenschaft. Heil dem Geschlechte, das in so glänzender Weise den Ruhm der deutschen Nation vermehrt! Nun fehlen nur noch Eselsbrücken für deutsche Cultusminister.

D.

D. Mattias, Himmelskunde und mathematische Geographie. Zum Schulgebrauch und für Freunde der Natur. Mit einem Vorwort v. Dr. A. Bernstein. 2. erweiterte und verbesserte Auflage. Mit Figuren und Sternkarte. Leipzig 1893, Verlag von Georg Lang. XII u. 93 S. 1 M. 50 Pf.

Der Versuch, die hehrste aller Wissenschaften, die Astronomie, zu popularisiren, wird in neuerer Zeit öfters unternommen, mit mehr oder weniger Glück. Das vorliegende Werkchen gehört zu den ansprechendsten dieser Art, indem es außer dem eigentlich astronomischen Theile besonders auch das Kalenderwesen berücksichtigt und die gebräuchlichen Ausdrücke desselben erläutert. Vieles Erzählende ist dem mehr wissenschaftlichen Stoffe eingefügt, und dadurch wird das Buch interessant. Der Verfasser hat in der neuesten Literatur fleißig Umschau gehalten und das Beste überall benutzt. Es wird seinen Zweck, Belehrung ins Volk zu tragen, recht gut erfüllen, wozu auch die klaren Illustrationen beitragen; nur hätten wir gewünscht, dass in der Fig. 18 die Gesichter im Monde fehlten. Die Ausstattung des Buches ist sehr gut, der Preis billig.

C. R. R.

Dr. H. Börner, Director des Realgymnasiums in Elberfeld, Leitfaden der Experimental-Physik für sechsclassige höhere Lehranstalten. Mit 165 in den Text gedruckten Abbildungen. Berlin 1893, Weidmannsche Buchhandlung. X u. 170 Seiten.

Dieses Lehrbuch entspricht vollkommen den Anforderungen für Anstalten, welche auf eine intensivere mathematische Begründung verzichten müssen, weil die Schüler noch nicht genügend vorgebildet sind. Es führt auf inductivem Wege (durch Experiment oder Erfahrungssätze) in die Erscheinungen der Natur ein und deducirt daraus die Gesetze in sehr gelungener Weise; dadurch wird der die Erscheinungen untereinander verbindende Causelnexus recht deutlich sichtbar gemacht. Die Versuche sollen nach dem Wunsche des Verfassers mit den einfachsten Mitteln gemacht werden, was wir aus mannigfachen Gründen vollkommen billigen. Die Anordnung des Stoffes ist die gewöhnliche, hergebrachte. Hypothesen sind nur da angeführt, wo sie absolut nothwendig sind für die Erklärung. Die Ausstattung des Werkes ist, auch in den einfachen, schematischen Figuren, eine vorzügliche. C. R. R.

Anthropologie und Gesundheitslehre, für Schüler mehrclassiger Volks- und Töchterschulen bearbeitet von Heinrich Vogel, Lehrer in Markneukirchen. Mit 18 Abbildungen. Achte Auflage (41.—50. Tausend). Leipzig 1893, Ed. Peters Verlag. 32 Seiten. 20 Pf.

Dieses Büchlein, dessen vorzügliche Eigenschaften wir schon zu wiederholten Malen besprochen haben, erscheint nun schon in achter Auflage, ein Beweis, dass es sich viele Freunde erworben hat. Vermöge seines billigen Preises wird es hoffentlich in immer weiteren Kreisen ein Volksbuch werden.

D. O.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu 5 Beilagen: 1. **Bleyl & Kaemmerer** (Paul Th. Kaemmerer) in **Dresden**; 2. **Wilh. Rudolph** in **Giessen**; 3. **Bibliographisches Institut** in **Leipzig**; 4. **Franz Vahlen** in **Berlin**; 5. **Emil Behrend**, Verlagsbuchhandlung, in **Wiesbaden.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift
für
Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

9. Heft, Juni 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 9. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Das Wissen und der Volkswolstand.

Eine öffentliche Vorlesung von Prof. A. J. Tschuprow in Moskau.

Mitgetheilt von A. Neufeld-Chortitza.

Ich will Ihre Aufmerksamkeit auf eine Frage richten, die Ihnen auf den ersten Blick als längst gelöst erscheinen mag, die aber stets eine große Meinungsverschiedenheit hervorgerufen hat und dies auch heute noch thut. Diese Frage betrifft nicht den Nutzen der Wissenschaft und der Bildung im allgemeinen, sondern deren Bedeutung für eine bestimmte Sphäre des Volkslebens, nämlich für die wirtschaftliche, und zwar deren Bedeutung im Vergleich mit derjenigen verschiedener anderer Factoren. In diesem Sinne ist die Frage auch heute noch weit von ihrer Lösung entfernt.

Schon in der Dämmerungszeit der europäischen Geschichte wurde die wichtige Bedeutung des menschlichen Verstandes für die Organisation des menschlichen Lebens anerkannt. Der Grieche glaubte und der erste griechische Philosoph sprach es aus, die Weisheit sei die Grundlage der Sittlichkeit und des Wolergehens. Nur das Wissen und die Verstandesbildung begründen das menschliche Glück; nur die Vernunft bringe Bewegung in die todte Materie. Diese Ansicht fiel, als das Christenthum anfing, seine asketischen Ideale aufzustellen. Der Mensch bedeute nichts in der Gestaltung seines Lebens; nicht die Vernunft, sondern der Glaube führe zum höchsten Gut. Zur Zeit der Wiedergeburt der Wissenschaften in Europa und besonders seit dem Jahrhundert der Aufklärung wuchs die Autorität der Vernunft wieder. Die ersten Reformatoren sehen in der Gelehrsamkeit eine Gnade Gottes und fordern auf, Schulen zu gründen. Baco sieht in dem Wissen die Grundlage der Macht des Menschen über die gegenständliche Welt. Leibniz glaubt an den unendlichen Fortschritt der Menschheit durch die Bildung. Die französische Philosophie des XVIII. Jahrhunderts

ist eine Verherrlichung der menschlichen Vernunft, vor der sich alles beugen müsse.

Aber schon damals erklärt Rousseau, die Wissenschaften seien Schuld an der Ungleichheit der Menschen und an verschiedenen gesellschaftlichen Misèren. Manche sociale Reformer sehen nicht im Wissen, sondern im staatlichen Umsturz das Mittel zu deren Beseitigung. Und auch heute noch glauben viele, das Wissen bedeute nur wenig in der Reihe der Factoren, welche die Menschheit immer vorwärts drängen; das Wissen sei mehr Schmuck des Lebens, als Nothwendigkeit; erst müsse man für die Hebung des Wolstandes sorgen, dann für die Verbreitung des Wissens. Diese Ansicht ist ein großer und ein höchst schädlicher Irrthum. Wir suchen das im Folgenden zu beweisen.

I.

Alles, was der Mensch besitzt, ist seiner Hände Werk. Die Natur gewährt uns ihre wolthätigen Gaben unentgeltlich: Die Luft, die Sonnenstrahlen — die Quelle alles Lebens etc. Aber was sie uns gibt, muss der Mensch meistens erst für seine Zwecke umgestalten. Hierzu braucht er viel Muskelkraft und Nervenenergie. Die planmäßige Anwendung derselben ist die Arbeit. Sie begründet den Volkswolstand.

In physischer Hinsicht übertrifft der Wilde den Culturmenschen; und doch ist die Arbeit des Letzteren viel erfolgreicher, denn jener benutzt nur seine Organe, dieser lässt die Naturkräfte für sich arbeiten. Der Mensch kann keine Materie schaffen, kann die Naturgetze nicht abändern, aber er kann seine persönlichen Kräfte so mit den unpersönlichen Naturkräften combiniren, dass er das gewünschte Resultat erreicht. Dazu muss er die Gesetze kennen, denen die Materie und die Naturkräfte unterworfen sind. Der Mensch braucht z. B. mechanische Arbeit; er bewirkt diese durch die Kraft des Dampfes, den er producirt, indem er Wasser erwärmt. Ist es nicht klar, dass der Mensch, ein Sandkörnchen im unermesslichen Kosmos, nur Dank dem göttlichen Funken der Vernunft Herr über die Natur wird?

Das Wissen hat der Mensch allmählich erworben. Langsam ging er von der Anbetung der Naturkräfte über zu deren Erforschung, Erkenntnis, Dienstbarmachung; jeder Erfolg auf diesem Wege ist ein Schritt näher zur Civilisation. Die Eroberungen auf diesem Gebiet werden an Kinder und Kindeskinder vererbt und werden das Fundament des weiteren Baues, während die politischen Errungenschaften wie Rauch vergehen. „Die Erfindungen des Genies sind ewig; ihnen verdanken wir alles, was wir haben; sie dienen für alle Zeiten; sie

bewegen sich unaufhörlich vorwärts, wie ein unerschöpflicher Strom; sie wirken auf die entfernteste Nachkommenschaft, und nach Jahrhunderten ist ihr Einfluss sogar größer, als bei ihrem Erscheinen.“ Schon dies beweist, dass die Kraft der Intelligenz und der Wissensvorrath aller Zeiten den wirksamsten Factor der Civilisation und des wirtschaftlichen Fortschrittes bilden.

In der allernächsten Beziehung zur Production von Vermögen steht das sogenannte technische Wissen, welches die Art und Weise kennen lehrt, wie man die Gegenstände der äußeren Welt für die Zwecke des Menschen umgestalten kann. Der Stand der Gewerbe hängt stets von der Höhe der technischen Bildung ab; der Mensch exploitirt die Natur entsprechend seinem Wissen. Der Progress des technischen Wissens äußert sich gewöhnlich im allmählichen Erfinden neuer Mittel zur Einwirkung auf die Naturkräfte und im Entdecken neuer oder Verbessern der alten Productionswerkzeuge. Die Fortschritte im Ackerbau bestehen vor allem in der veränderten Art und Weise der Ausnützung der Bodenkräfte. Anfangs warf man das Korn in die unbearbeitete Erde; später fing man an, das Land aufzulockern, und lange bestand jeder Fortschritt nur in der Verbesserung der Arbeitsmethoden; dann fing man an, die Felder zu wechseln, die schon längere Zeit bearbeiteten Felder zu düngen; endlich führte man Fruchtwechsel ein. Anderseits verbesserte man die Geräthe: vom Spaten ging man allmählich zu den vervollkommnetsten Pflügen über; man arbeitete nicht mehr mit der Hand, sondern brauchte die Kraft des Dampfes.

Die Erfindung der Lokomotive ist gewiss eines der wichtigsten Ereignisse in der Wirtschaftsgeschichte des letzten Jahrhunderts; der Einfluss der Eisenbahnen auf die Production und den Umsatz der Waaren ist schwer im einzelnen zu schildern. Und ist denn eigentlich die Eisenbahn der Grund dieser Umwälzung? Nein, sondern der Denkprocess, welcher Stephenson zur Erfindung der ersten Lokomotive führte. Die Bedeutung der Geräthe für die Arbeit ist leicht durch ein Beispiel zu illustriren. In Britannien sind gegenwärtig ca. 7 Mill. Dampfkräfte im Gebrauch; das ist etwa so viel, wie 84000000 Gratis-Arbeiter.

Die Entdeckung neuer Materialien und Kräfte in der Natur, die Erfindung neuer Methoden zur Utilisirung der schon vorhandenen Kräfte, — das sind die mächtigen Factoren jedes wirtschaftlichen Fortschrittes. Aber diese Errungenschaften der menschlichen Vernunft sind das Resultat einer langen Reihe von Versuchen und Beobachtungen, von denen manche in keiner directen Beziehung zu praktischen Zielen

standen. Die Arbeit der Gelehrten scheint manchmal in keiner Beziehung zum Leben zu stehen, aber mit der Zeit kann sie auch hier zu hervorragenden Leistungen führen. Die Errungenschaften der modernen Mechanik wären undenkbar ohne geometrische Constructionen; somit stehen sie in Verbindung mit der Arbeit des Euklides. Lange waren — in früheren Jahrhunderten — die Erfindungen thätsächlich mehr oder minder Sache des Zufalles. Aber die neuesten Erfindungen: Telegraph, Telephon, Phonograph, Elektrische Beleuchtung etc. sind das Resultat anhaltenden bewussten Suchens gelehrter Specialisten. Deshalb sind auch die kolossalen Ausgaben mancher Staaten für Laboratorien, Museen u. dgl. vollständig gerechtfertigt.

Das Wissen ist die Grundlage des gewerblichen Fortschrittes; die Verbreitung des Wissens unter der Masse des Volkes ist der mächtigste Factor zur Hebung des Erfolges der Volksarbeit. Die großen Erfindungen müssen allgemeine Verbreitung erhalten. Lange waren nun Tradition und Beispiel das einzige Mittel zur Verbreitung nützlicher Kenntnisse. Diese Art der Verbreitung ist auch heute noch wirksam, nur dass bei der Dichtigkeit der Bevölkerung dieser Process rascher vor sich geht. Unsere Hausindustrie in der Umgegend Moskaus ist unter dem Einfluss der Meister entstanden, die sich nach der Zerstörung Moskaus 1812 in den Dörfern zerstreuten. Unsere deutschen Kolonisten haben es bewirkt, dass auch die Wirtschaftsweise der sie umgebenden russischen Bauern eine ganz andere geworden ist. Aber der Weg des Beispieles ist lang und mit vielen Zufälligkeiten verbunden. Ein Beispiel kann lange Jahre unbemerkt bleiben, und die Aneignung einer Neuigkeit auf diesem Wege beansprucht große, manchmal nutzlose Anstrengungen. Die richtige Organisation der Fachbildung ist deshalb ein viel sichereres Mittel zur Verbreitung nützlichen Wissens. Deshalb sind auch die großen Ausgaben mancher Staaten für technische Schulen vollkommen gerechtfertigt. Dank den Fachschulen hat Schweden die Milchwirtschaft, Württemberg und Baden die Uhrmacherei unendlich gehoben. Auch in Russland haben die von N. W. Wereschtschagin gegründeten Molkerei-Schulen die ganze Milchwirtschaft der Bauern des Twerschen Gouvernements umgestaltet.

Die Fachbildung muss auf der festen Basis einer weitangelegten Elementarbildung ruhen. In Preußen sind die technischen Schulen die natürliche Fortsetzung der Elementarschule, und der Erfolg ihrer Arbeit hängt ab von den Leistungen dieser. Für viele, ja für die meisten, ist aber die Elementarschule die einzige Vermittlerin nützlichen Wissens. Der durch die Schularbeit angeregte Verstand des

Kindes ist empfänglicher für alles Neue. Er wird dort ein gutes Beispiel sehen und ihm folgen, wo sein ungebildeter Spielgenosse nichts sieht: er wird sich viel rascher und leichter eine neue Methode, eine neue Erfindung aneignen. Die Elementarbildung ist „das Ferment der Civilisation." Nur die Volksschule kann die Talente auffinden und vorwärts drängen, die dann das Leben und das Wissen vorwärts bewegen. Sie entdeckt in der Masse diejenigen, in denen ein Funke göttlichen Feuers brennt; sie gibt diesen Leuten, die als Talente gekennzeichnet sind, Glauben an sich selbst und an ihren Beruf, lässt sie nicht in der Masse abstumpfen und untergehen; sie versieht dieselben mit Mitteln, dass sie ihr Talent nicht im Sande zu vergraben brauchen. Aber auch die weniger genialen Naturen bereichert sie mit Wissen, das sie befähigt, die Ideen jener zu verwirklichen.

II.

Diese bedeutende ökonomische Stelle der Schule wird mit jeder Generation klarer. Die immer mehr wachsende Specialisirung und Theilung der Arbeit beansprucht von jeder Person und bei jedem Unternehmen immer mehr Wissen und Berechnung. Die Production selbst wird immer complicirter, und zu dem muss man sich bei jedem Unternehmer rasch an die wechselnden Marktbedingungen anpassen. Die Volksbildung ist gegenwärtig der einzige sichere Weg zur raschen Verbreitung vervollkommneter Productionsmethoden in der Masse und in diesem Sinn der mächtigste Factor zur Hebung des Volkswolstandes.

„Das Volk, welches die besten Schulen hat, wird unbedingt, wenn nicht heute, so morgen, das mächtigste Volk der Welt sein," sagt Jules Simon. Wir haben dasselbe theoretisch zu zeigen gesucht. Der Mensch, den Naturgesetzen unwiderruflich untergeben, mit beschränkten Kräften ausgestattet, verdankt nur dem Wachsen der Wissenschaft, der beständigen Gedankenarbeit, jeden Fortschritt. Wir zeigten, dass nur die Verbreitung der Bildung ein sicheres Mittel ist, um dieses Werkzeug des gewerblichen Fortschrittes zum Gemeingut zu machen. Wir wollen das Gesagte nun durch einige Beispiele illustriren, aus denen der Zusammenhang der Verbreitung der Bildung und der gewerblichen Fortschritte klar hervorgehoben wird.

In England war die Gründung der Schulen bis 1870 hauptsächlich Sache der Communen; seit diesem Jahr fing der Staat an, dafür zu sorgen. Die Zahl der Schulen stieg nun von 8281 (a. 1870) auf 18000 (1882) und bis 19400 (1889); die Zahl der Schüler betrug in den betreffenden Jahren 1152000 — 4308000 (1889). Auf

1000 Einwohner kamen 1889 — 161 Lernende. Die Ausgaben für die Schulen betrugen 1980000 resp. 8500000 Pfund. Aber England begnügt sich nicht mit der Elementarschulbildung; die Schule soll auch nützliche Gewöhnungen und praktische Kenntnisse verbreiten. Da die erste Weltausstellung (1851) den Engländern gezeigt hatte, dass in ihren Gewerben wenig guter Geschmack herrschte, gründeten sie 1857 in London ein Kunstgewerbe-Museum in Verbindung mit einer Schule und einem Seminar zum Unterricht in den Künsten in ihrer Anwendung auf die Gewerbe.

Die nächsten Ausstellungen zeigten schon die besten Resultate, weshalb man auch auf dem betretenen Wege fortschritt: gegenwärtig unterstützt das Museum ca. 2000 Schulen, in denen technisches Zeichnen betrieben wird. Außerdem gab es in England a. 1882 — 584 niedere Gewerbeschulen mit Zeichenunterricht. Fast in jeder etwas bedeutenden Stadt gibt es eine gewerbliche Mittelschule. Für die erwachsenen werden von der „Gesellschaft zur Verbreitung der Universitätsbildung“ Vorlesungen in den verschiedensten Fächern gehalten, an denen sich viele Tausende betheiligen. In London befindet sich eine ganze Reihe sehr reicher und höchst bequem eingerichteter Museen, Volksbibliotheken u. s. w. (Die Volksbibliotheken in London zählen 230000 Bände; die Ausgaben für dieselben betragen jährlich 33000 Pfund; die Zahl der ausgegebenen Bücher beträgt 2500000. Ähnliche Ziffern bieten die Angaben über die Volksbibliotheken in Manchester, Liverpool, Birmingham u. a.)

Diese Bemühungen um die Verbreitung der Volksbildung haben auf den Volkswolstand großen Einfluss ausgeübt, wie aus den Angaben der Einwohner über ihr Einkommen zu ersehen ist.

	Die Einnahmen betrugen:	Zuwachs:	Die Bevölkerungszahl war:	Zuwachs:
1855	308 Millionen Pf.	1	27,8 Millionen	1
1860	335 „ „	1,09	28,8 „	1,03
1865	396 „ „	1,29	29,9 „	1,08
1870	445 „ „	1,44	31,2 „	1,12
1875	571 „ „	1,85	32,8 „	1,18
1880	577 „ „	1,87	34,6 „	1,24
1885	631 „ „	2,05	36,3 „	1,30

Wir sehen, dass der Wolstand in den letzten 30 Jahren stets gestiegen ist, aber in den letzten 15 Jahren mehr als in den ersten 15, nämlich in der ersten Periode jährlich durchschnittlich um 9 Mill. Pf.; in der letzten um 12,4 Mill. Pf.; d. h. um 35% rascher. Der Wolstand wuchs auch bedeutend rascher, als die Bevölkerung, nämlich

jener um 105%, diese nur um 30%. Das Durchschnittliche Einkommen einer Person betrug 1855 — 11,1 Pf., 1870 — 14 Pf. und 1885 bereits 17,5 Pf. Das Durchschnittseinkommen einer Person stieg von 1855 bis 1870 um 2,9 Pf., von 1870 bis 1885 um 3,5 Pf.

Ein englischer Statistiker hat berechnet, dass das Vermögen des englischen Volkes 1865 — 6113 Mill., 1875 — 8548 Mill. und 1885 — 10000 Mill. Pfund betragen hat, so dass das Vermögen in 20 Jahren um 4000 Mill. d. i. jährlich um 200 Mill. Pf. angewachsen ist. Die Gründe hiefür mögen mannigfaltig sein, aber wir können doch nicht den Parallelismus des Wachsthums des Volkswolstandes und der Verbreitung der Volksbildung unbeachtet lassen. Der Wechsel in der Handels- und Gewerbepolitik, die Entwicklung des Eisenbahnwesens und der Dampfschiffahrt fällt schon in eine frühere Zeit (vor 1870); besonders rasch wächst aber der Volkswolstand nach 1870, seit das Schulwesen einen so gewaltigen Aufschwung nahm. Ist es nicht natürlich, diese Thatsachen in Verbindung zu bringen?

Gehen wir zu Frankreich über. 1872 gab es hier 70000 Schulen mit 4 700000 Lernenden, d. i. 120 Lernende auf 1000 Einwohner. Die jährlichen Ausgaben betrugen etwa 53 Mill. Fr. Lesen und schreiben konnten nur 52% der Bevölkerung. Die republikanische Regierung geht eifrig an die Hebung des Schulwesens; die Ausgaben der Regierung für dasselbe betragen zu Ende des Jahres 1888 — 527 Mill. Fr. Die Regierung hat über 20000 Schulgebäude errichtet oder umgebaut. Der Schulbesuch wird obligatorisch und unentgeltlich gemacht; Handfertigkeitsschulen werden errichtet, die Gage der Lehrer vergrößert, viele Schulbibliotheken organisirt. Die Zahl der Schulen wächst seit 1872 um 11000, die der Lernenden um mehr als eine Million an; die Zahl dieser beträgt 1889 — 5623000, d. i. 146 auf 1000 Einwohner. Die Zahl der Schülerinnen kommt der der Schüler fast gleich. Die jährlichen Ausgaben für die Schulen betragen 1888 — 154 Mill. Fr., davon schießt der Staat 77 Mill. zu. Die Zahl der analphabeten Recruten beträgt in den schlechter gestellten Departements — 10%, in den besser gestellten — 2 bis 3%. Auch qualitativ wurde das Schulwesen bedeutend gehoben. In den achtziger Jahren wurden in 180 Lehrerseminaren und 220 gehobenen Volksschulen besondere Werkstätten für den Handfertigkeitsunterricht eingerichtet; außerdem wurde dieser Gegenstand in 12000 Elementarschulen eingeführt. Die meisten Schulen sind mit Karten und Zeichnungen versehen, bei manchen sind Schulmuseen eingerichtet; zu Ende der achtziger Jahre gab es 34000 Schulbibliotheken. Der Amerikaner Schönhof erklärt, „das

gegenwärtige französische Schulsystem suche dem Volke, auch den Ärmsten, alle Vortheile der physischen, intellectuellen und technischen Erziehung zu gewähren, die eine Schule geben könne. Im Sinne einer praktischen Erziehung des Volkes habe das französische System nicht seinesgleichen.“ Wenn Frankreich bezüglich der speciell technischen Bildung auch noch etwas zurückbleibt, so wird doch auch auf diesem Gebiet schon Vieles geleistet. Das von Napoleon III. geschlossene agronomische Nationalinstitut ist wieder eröffnet; 24 agronomische Mittelschulen und 90 Departements-Lehrstühle der Landwirtschaft mit Versuchs- und Demonstrationsfeldern sind neu gegründet; in den Lehrerseminaren und in den Volksschulen wird Unterricht im Ackerbau ertheilt; außerdem ist eine Reihe von Professionalschulen gegründet, in welche die Schüler nach Beendigung der Elementarschule eintreten.

Und die Folge hiervon? Nun, trotz der Verheerungen des Krieges, der colossalen Kriegscontribution, der schweren Last des Militärbudgets und der Staatsschulden wächst der Reichthum Frankreichs. In den siebziger Jahren stieg die Production der Steinkohlen von 20 auf 30 Mill. Tonnen; Gusseisen von 1144000 auf 2500000 T.; der Betrag des auswärtigen Handels von 5500 Mill. auf 7500 Mill. Fr. Oder nehmen wir die Sparcassen! In ihnen waren 1869 — 711 Mill., 1880 — 1280 Mill. und 1890 (in 546 Cassen) — 3052 Mill. Fr. deponirt. Die Zahl der ausgestellten Sparcassenbücher betrug: 1869 — 2130000, 1880 — 4841000 und 1890 — 5948000. Durchschnittlich kam auf ein Buch: 1869 — 334 Fr.; 1880 — 333 Fr. 1890 — 513 Fr. Dazu kommen noch 1000 Mill. Fr. in den Post-Sparcassen.

Das Schulwesen Englands und Frankreichs steht weit hinter dem Amerikas zurück. 1889 kamen in den Vereinigten Staaten auf 62 Mill. Bevölkerung — 216000 Schulen mit 13325000 Lernenden (und zwar 12900000 in Elementarschulen, 668000 in Mittelschulen und 126000 in Hochschulen). Auf 1000 Einwohner kommen 208 Lernende. Unterricht ertheilten 1889 — 135000 Lehrer und 227000 Lehrerinnen. Die monatliche Durchschnittsgage des Lehrers betrug 1889 — 42 Dollar, der Lehrerin — 34 Dollar. Die Gemeindeschulen hatten ein Vermögen von 423 Mill. Dollar. Die jährlichen Ausgaben zur Unterhaltung der Schulen betrugen 132 Mill. Dollar, was 2 Doll. 17 Cent oder etwa 4 Rbl. 35 Kop. auf die Seele ausmacht. Nirgends gibt es so viel Fortbildungsanstalten als hier; die reichen Leute suchen sich hier in der Gründung solcher Anstalten zu übertreffen. So entstanden z. B. das Institut Drexels in Philadelphia, die berühmten Curse Coopers in New-York, die von mehr als 3000 Mann besucht werden. Der

Staat gewährt den Schulen auch bedeutende Mittel. 1862 wurde beschlossen, dass jeder Staat bei Gründung einer Universität vom Congress 30000 Acres Land so viel mal bekommen solle, als er Senatoren und Deputirte abbeordert. So bekam die Universität des Staates New-York 990000 Acres (380000 Dessj.), deren Verkauf 6 Millionen Dollar ergab. Auch die Collegien, deren Aufgabe, wie die der Universitäten die Verbreitung praktischer Bildung ist, bekommen große Landareale. In jeder Universität wird Landwirtschaft gelehrt. Die meisten Universitäten und alle Collegien haben Versuchsstationen und Musterfarmen, welche ein hervorragendes Mittel zur anschaulichen Belehrung der Bevölkerung sind. Bei den meisten Universitäten und Collegien werden verschiedene technische Werkstätten eingerichtet. In beiden Arten dieser Lehranstalten werden Männer und Frauen unterrichtet. — Auch nach Beendigung des Schulcursus hat der Amerikaner viel Mittel und Wege zur Vervollkommnung seiner Bildung. Nirgends gibt es so viel und so gut organisirte landwirtschaftliche Vereine als hier, z. B. im Staate Massachusets — 40, und alle bekommen von der Regierung Subsidien; in Verbindung mit ihnen oder neben ihnen gibt es eine Reihe sogenannter Farmerclubs. In Kansas und Wiskonsin gibt es noch Farmer-Institute, d. i. Vereinigungen von Farmern, die im Winter landwirtschaftliche Wanderlehrer einladen, welche ihnen Vorträge halten und ihre Besprechungen leiten. Solche Wanderlehrer sind meist Universitätsprofessoren. Die Ausgaben deckt der landwirtschaftliche Centralverein; der Farmerverein sorgt nur für das Local, Beheizung und Beleuchtung, sowie für Zerstreuungen, auch für Quartier und Kost für die Lectoren. Der Minister für Landwirtschaft in Wiskonsin sieht in diesem Institut einen mächtigen Hebel zur Verbreitung landwirtschaftlicher Bildung, eine der wolthätigsten Anstalten welche die landwirtschaftliche Geschichte des Landes kennt.

Und nun betrachten wir an der Hand der Censuslisten wieder das Wachsthum des Volkswolstandes. Die letzten Listen, für 1890, sind noch nicht abgeschlossen; aber nach allem zu schließen, ist der Fortschritt Amerikas im letzten Jahrzehnt ein erstaunlicher und nie dagewesener. Jedenfalls steigt der Reichthum viel bedeutender, als die Bevölkerung, die von 1880 bis 1890 um 13 Millionen angewachsen ist (sie beträgt jetzt 63 Millionen). Der Zuwachs von 10 Jahren beträgt 26⁰/₀, d. i. jährlich 2,6⁰/₀ was sonst nirgends vorkommt, und doch steigt der Volkswolstand noch rascher.

Beginnen wir mit dem Ackerbau. In Europa klagt man über eine landwirtschaftliche Krisis, führt Schutzzölle ein und muss doch

das bearbeitete Areal vermindern; die Vereinigten Staaten vergrößern es, verbessern den landwirtschaftlichen Betrieb, legen immer größere Capitalien an und heben so Qualität und Quantität der landwirtschaftlichen Producte. Von 1880 bis 1890 sind 377000 englische Quadratmeilen Landes urbar gemacht; das Areal des Pfluglandes stieg von 80000000 auf 130700000 Acres, die Quantität des producirten Getreides um 53%, der Wert desselben um 32%. 1880 hatte man auf den Farmen 96 Millionen, 1890 — 139 Millionen Stück Vieh. Die Quantität der producirten Wolle stieg von 156 Mill. auf 240 Mill. Pfund. Gleichzeitig fand auf dem Gebiete der Landwirtschaft eine große Umwälzung statt. In den alten Staaten, wo die Landpreise schon hoch sind, wurden anstatt des Getreidebaues neue Zweige der Landwirtschaft eingeführt. In Massachusets wurde Ende der siebziger Jahre die landwirtschaftliche Krisis dadurch beseitigt, dass man statt des Getreidebaues, Viehzucht, Milchwirtschaft und Gemüsebau einführte. Besonders hat sich der Gemüsebau bedeutend entwickelt, seitdem sich auch die Verkehrsmittel entwickelt haben. Dieser Zweig der Landwirtschaft gibt von 534000 Acres eine Einnahme von 100 Mill. Dollar. Der Reingewinn von 1 Acre beträgt 90 Dollar, d. i. 500 Rbl. von der Dessjatine. Noch charakteristischer ist die Entwicklung des Gartenbaues. Früher verkaufte man nur wenige frische Früchte; in den letzten Jahren verschickt man viel getrocknete Früchte und Conserven. Der Gartenbau ist besonders in Maryland, New-York und Kalifornien entwickelt. Große Fruchthandels-Centren haben sich gebildet. Kalifornien allein verkauft für 8 Mill. Rubel Früchte, alle Staaten zusammen für ca. 600 Mill. Rubel. So beseitigt Amerika die Krisis, die Europa nicht bewältigen kann. Auch den Getreidebau haben sie so gestaltet, dass sie trotz der niedrigen Preise doch Gewinn haben; dies haben sie durch künstliche Bewässerung, Anwendung von Maschinen, wolfeilen Transporttarif, Vereinfachung des Getreidehandels u. s. w. erreicht. In den letzten 10 Jahren ist das Eisenbahnnetz in Nordamerika verdoppelt; auf eine Strecke von 80000 Meilen sind neue Wege gebaut; gegenwärtig erstreckt sich das Eisenbahnnetz der Vereinigten Staaten auf 164000 englische Meilen, d. h. es bildet die Hälfte des ganzen Eisenbahnnetzes der ganzen Welt.

Noch bedeutender sind die Fortschritte auf anderen Gebieten. Nehmen wir die in unserer Zeit so charakteristische Production von Eisen. Noch 1878 kamen auf Großbritannien 45%, auf die Vereinigten Staaten nur 16% des gesammten producirten Eisens, Amerika producirte also 3 mal weniger als England. 1890 verkaufte Amerika bedeutend mehr Eisen, als England, nämlich 10 Mil. Tonnen d. i. ca. 600 Mill. Pud;

in 10 Jahren war die Production auf das dreifache gestiegen; Stahl wurde $4^1/_2$ Mill. Tonnen producirt, 4 mal so viel als 1880. Um die Bedeutung dieser Ziffern zu würdigen, sei bemerkt, dass in Russland 1889 — 26 Mill. Pud Eisen producirt wurden. In den Vereinigten Staaten kommen 300 Pfund Eisen auf den Einwohner, in Britannien, Frankreich, Deutschland und Belgien 175 Pfund, in den übrigen Ländern nur 11 Pfund. Auch in den übrigen Gewerben fand ebensolcher Aufschwung statt. 1890 wurden im Ganzen für 8600 Mill. Dollar Manufacturwaaren producirt, 1880 nur für 5300 Mill.; also ein Zuwachs von 65%. Der Wert der producirten Baumwollproducte vergrößerte sich in 10 Jahren um 175%. 1880 wurde mit der Anfertigung verschiedener elektrischer Apparate noch nur begonnen; jetzt haben die im Gebrauch befindlichen elektrischen Apparate, nicht gerechnet Telegraphen und Telephone, einen Wert von 1000 Mill. Rubel.

Zweitausend Jahre ist die europäische Cultur tonangebend gewesen; jetzt greift die Furcht Platz, Amerika werde Europa bald in jeder Hinsicht überflügeln. Die Ausstellung in Chicago wird wahrscheinlich noch mehr Anlass zu solchen Befürchtungen geben. Und die Gründe? Es sind nicht besonders günstige klimatische und Bodenverhältnisse, denn die Ernteergebnisse sind hier durchschnittlich dreimal geringer als in England; nicht Raceneigenthümlichkeiten, denn hier wohnen ja dieselben Engländer, Deutsche u. s. w.; nicht der Überfluss an Capitalien, da Amerika zur Anhäufung solcher noch zu jung ist; nicht der Überfluss an Arbeitern, denn bekanntlich ist der Arbeitslohn in Amerika höher, als sonst wo. Der wichtigste Grund liegt in der grandiosen Dienstbarmachung der Naturkräfte für die Zwecke des Menschen. Überall lässt der Amerikaner merkwürdig geschickt und muthig die Natur für sich arbeiten. Stets werden die alten Maschinen verbessert, neue erfunden und sofort in die Praxis eingeführt. Die Entwicklung der Technik und die Anwendung der Maschinen macht die Arbeit des Amerikaners so productiv, wie sie nirgends ist, so dass er auch hohen Arbeitslohn zahlen kann. In Frankreich producirt im Durchschnitt ein Arbeiter jährlich Werte für 4440 Fr., in den Vereinigten Staaten für 10194 Fr., obgleich der amerikanische Arbeiter täglich um 3 Stunden weniger arbeitet. Der eigentliche Grund der starken landwirtschaftlichen Concurrenz Amerikas gegen Europa liegt nach Prof. Wilckens*) Meinung nicht in dem großen Vorrath an freien Ländereien und in der Vervollkommnung der Transportbedingungen, sondern in der ungewöhnlich

*) S. M. Wilckens, Nordamerikanische Landwirtschaft.

lebendigen und frischen geistigen Bewegung, die sich in Amerika in allen Sphären bemerkbar macht. In den Vereinigten Staaten wird die Wissenschaft mehr als sonst irgend woden Interessen der Volkswirtschaft dienstbar gemacht. Die amerikanische Wissenschaft sucht Gemeingut zu werden. Diese gewaltige geistige Bewegung, diese gegenseitige Unterstützung des Verstandes und der Hände hat in Europa nicht ihresgleichen; hier leidet die Wirtschaft unter dem Druck der Kriegsrüstungen. Hier sucht man nach Auflagen zur Unterstützung des bewaffneten Friedens, zu Verbesserungen auf landwirtschaftlichem Gebiet hat man hier keine Mittel.

Gehen wir nun zu Russland über, so glauben wir in eine neue Welt zu treten. Bei uns lernt nur etwa $^1/_6$ aller Kinder von 7—14 Jahren.*) 1886 gab es in 50 Gouvernements des europäischen Russlands 39000 Schulen mit 1570000 Schülern und 455000 Schülerinnen, bei einer Bevölkerung von 82 Mill., so dass auf 1000 Einwohner 25 Lernende kommen, also etwa $^1/_6$—$^1/_7$ aller Kinder im schulpflichtigen Alter. Charakteristisch ist dabei die geringe Zahl der lernenden Mädchen; nur $^1/_{15}$ aller Mädchen im schulpflichtigen Alter besucht eine Schule. Dazu sind dieses nur Durchschnittsziffern; es gibt Gouvernements, wo 10 mal weniger Mädchen als Knaben die Schule besuchen. Sogar im Moskauer Kreise besucht nur etwa $^1/_3$ aller Kinder im schulpflichtigen Alter eine Schule. Diese geringe Entwicklung des Schulwesens entspricht ganz den geringen Mitteln, welche wir für dieselbe verwenden. In unserem Kronbudget waren 1892 nur ca. 5 Mill. Rubel zur Unterhaltung der Kreisschulen, Stadtschulen und Elementarschulen, sowie der Lehrinstitute und Lehrerseminare bestimmt. Die Landschaftsverwaltungen verausgaben für dieselben Mitte der achtziger Jahre etwa 4 Mill. Rbl. und ebensoviel die Stadt- und Dorfgemeinden. Vertheilt man diese 13 Mill. Rbl. auf die Einwohnerzahl, so kommen auf 1 Einwohner 17 Kop., während in Amerika 4 Rbl. 65 Kop., in England 3 Rbl., in Frankreich 2 Rbl. auf die Seele kommt. Die wenigen Schulen sind zudem noch sehr schlecht eingerichtet. In England betragen die Ausgaben für einen Schüler im Durchschnitt 20 Rbl., ebensoviel in Amerika, in Frankreich 10 Rbl., in Russland nur $6^1/_2$ Rbl. In den Vereinigten Staaten beträgt das Gehalt der Lehrer im Durchschnitt 1000 Rbl.; bei uns bekamen Ende der siebziger

*) Über den „Stand der Volksbildung im Europäischen Russland“ siehe die überaus interessante Arbeit Strannoljubski's in der Zeitschrift: „Русская школа“ für dieses Jahr.

Jahre 15% der Lehrer unter 100 Rbl. und 40% von 100 bis 200 Rbl. jährlich. Die Folge hiervon ist, dass selbst in den vorgeschrittensten Kreisen nur ein sehr geringer Theil der Bevölkerung lesen und schreiben kann, z. B. im Gouvernement Moskau 1883 nur 37% der Männer und 5% der Frauen, im Gouvernement Twer 1878 nur 17% resp. 2%; selbst in der Stadt Moskau konnten 1882 43% der Männer und 61% der Frauen nicht lesen und schreiben. Während in Schweden und und Norwegen alle Recruten lesen und schreiben können, in Deutschland und der Schweiz 98%, sind solcher nach den Angaben von 1874 bis 1884 nur 23%. In den 10 Jahren von 1874 bis 1884 ist die Zahl der Analphabeten bei uns nur um 4% gefallen.

Und wie ist es bei uns mit dem Volkswolstand bestellt? Wir brauchen uns nur umzusehen, um uns davon zu überzeugen, dass das Wachsen unserer Gewerbethätigkeit überhaupt nicht mit dem zu vergleichen ist was wir in Westeuropa sehen. Unsere Landwirtschaft weist im Laufe einer großen Reihe von Jahren fast gar keinen Fortschritt auf. So wurde z. B. durchschnittlich Getreide gesammelt: in den Jahren 1856—1863: 152 Mill. Tschetwert; 1870—1877: 179 Mill.; 1883—1887: 218 Mill. Wenn wir diese Ziffern mit der Zahl der Bevölkerung vergleichen, so finden wir, dass auf die Seele im Durchschnitt kam: 1870—1874: 2,64 Tschetwert; 1875—1879: 2,50 Tschetwert; 1883—1887: 2,69 Tschetwert. In fast 20 Jahren immer beinah dieselben Zahlen! Ebenso steht es mit der Viehzucht: absolut wächst die Zahl des Viehes, aber im Vergleich mit der Bevölkerungszahl fällt sie: die Zahl des Viehes (10 Stück Kleinvieh für 1 Stück Großvieh gerechnet) betrug: 1851 — 44,8 Mill., 1864 — 45,8 Mill., 1876 — 46,9 Mill., 1883 — 50,9 Mill., 1888 — 54,7 Mill. Die Bevölkerungszahl betrug in denselben Jahren 51, 61,4, 71,1, 78,6, 85,4 Mill. Auf 100 Einwohner kamen Stück Vieh: 1851 — 87,8; 1864 — 74,6; 1876 — 68,5; 1883 — 64,7, 1888 — 64. — Fast ebenso ist es auch um die Montanindustrie bestellt. Es wurde z. B. Eisen gewonnen: 1872 — 16 Mill. Pud; 1881 — 18 Mill.; 1890 — 26 Mill. Pud. Gusseisen wurde gefertigt: 1872 — 24 Mill. Pud und 1890 — 54 Mill. Pud. Bedeutenden Fortschritt bemerken wir nur in der Exploitation der Naphtaquellen und der Kohlenschachte. Was unser Fabrikwesen anbetrifft, so zählten wir 1871 — 19000 Fabriken, in denen 500000 Arbeiter für 500 Mill. Rubel Waaren producirten; 1879 hatten wir 26000 Fabriken mit 711000 Arbeitern, die für 1103 Mill. Rbl. Waaren producirten; 1887 betrug die Zahl der Arbeiter 875000. Wir bemerken hier allerdings ein ziemlich rasches Wachsthum, jedenfalls aber ist der

Umfang unserer Fabrikthätigkeit noch nichts im Vergleich mit dem, was wir in Westeuropa finden.

Wir brauchen keine Ziffern; es genügt, einen Blick um uns zu werfen, um uns davon zu überzeugen, dass unsere natürlichen Reichthümer sehr ungenügend exploitirt werden. In der allernächsten Nähe Moskaus finden wir unbearbeitetes Land, miserabeles Vieh, primitives landwirtschaftliches Inventar, veraltete Wirtschaftsmethoden. Die arbeitsame gewerbetreibende Bevölkerung des Gouvernements Moskau, die seit jeher neben der Landwirtschaft mit Hausindustrie sich beschäftigt, quält sich vergeblich ab in der Concurrenz mit den inländischen und ausländischen Fabriken, oft nur deshalb, weil niemand etwas über bessere Arbeitsmethoden und Gerätschaften mitzutheilen weiß. Sogar im Fabrikbetriebe halten sich oft lange ganz veraltete Methoden Dank dem Schutz des hohen Zolltarifes. Die Zurückgebliebenheit unserer Gewerbe äußerst sich in der ungewöhnlichen Eintönigkeit der Beschäftigungen, welche den größten Theil Russlands charakterisirt. Man kann ein beliebiges Steppengouvernement ganz durchkreuzen, und wird außer rein landwirtschaftlichen Beschäftigungen nichts zu sehen bekommen, man trifft hier nicht einmal Hausindustrie an. Unbeweglichkeit und Mangel an Unternehmungsgeist äußert sich sogar darin, wo sich unsere Industrie entwickelt hat. Ist es nicht thatsächlich charakteristisch, dass in dem Jahrhundert, wo die mechanischen Motoren vorherrschend sind, unsere Industrie sich in solchen Gegenden concentrirt, wo das Heizmaterial fast Goldes Wert hat, und dort von Industrie fast keine Spur ist, wo, wie im Donetz-Gebiet, kolossale Mineral-Reichthümer, fruchtbarer Boden und Reichthum an Baumaterial sich vereinigen? Bei der so unnatürlichen Ortslage unserer Industrie-Centren muss eine Masse von Rohmaterial, wie Fett, Wolle, Viehhäute u. dgl. tausende Werste, aus dem Süden Russlands nach dem Norden transportirt werden, um verarbeitet zu werden; in verarbeiteter Form (Lichte, Seife, Schuhwaaren, Wollstoffe u. s. w.) wird es dann wieder dieselbe Strecke zurück transportirt.

Es gibt natürlich viele Gründe, welche die Entwicklung der russischen Volkswirtschaft hemmen; unter diesen Gründen steht aber in erster Reihe der fast vollständige Mangel an Bildung, welcher unser Vaterland so schroff von allen Culturländern unterscheidet. Wie soll irgend welche Idee über Neuerungen und Verbesserungen bis zu unserem Landwirt und Kleinindustriellen vordringen, wenn ihm das wichtigste Mittel zur Verbreitung von Ideen, die Lesekunst, nicht zugänglich ist? Der Landwirt ist in seiner Routine versumpft; sclavisch

fügt er sich den Bedingungen, die ihn umgeben, und sieht gleichgültig, wie von Jahr zu Jahr die Ernteergebnisse fallen, der frühere Verdienst sich ihm entzieht, die Preise der von ihm producirten Waaren fallen. Es kommt ihm nicht einmal der Gedanke, dass manchmal wenige Schritte von ihm entfernt seine Arbeit vortheilhafte Anwendung finden könnte, dass eine geringe Verbesserung in der Einrichtung des Pfluges, in der Bearbeitung des Feldes u. s. w. die Ernte verdoppeln könnte u. s. w. Zu oft sucht man den Grund unserer wirtschaftlichen Misere in unseren gesellschaftlichen Bedingungen. Auch sie sind wichtig, aber nur die Leute können sie ändern, die unter ihnen leiden. Wenn die Bildung in diesen Leuten nicht das Bedürfnis nach besseren Lebensbedingungen hervorruft und nicht Mittel zu ihrer Erreichung anzugeben weiß, so können noch viele Generationen aussterben, ehe sich etwas ändert. Der größte Theil wird unter der Armut leiden, die Minoriät wird ihr Schicksal zu bessern suchen, wird nutzlos ihre Kräfte und Mittel opfern, ohne auch nur das Geringste zu verbessern. Damit die edlen Bemühungen der besten Männer der Nation guten Boden finden, muss die natürliche Unbeweglichkeit des Verstandes beseitigt und der Wunsch nach Besserung erregt werden. Es ist nicht zu vergessen dass das einzige Mittel zur Bekämpfung der Armut die Hebung der Productivität der Arbeit ist, und der sicherste Weg zu diesem Ziele ist — Wissen und Bildung.

Ein Gründer und eine Gründung höheren Ranges.

Ein Kindergarten-Capitel.

*Von a. Seminardirector **Dr. H. Morf**-Winterthur.*

(Schluss.)

3.

Nun erübrigt noch, die Idee, die dem Kindergarten zu Grunde liegt, kurz darzulegen.

Wie Fröbel sich selbst einen Zweig der pestalozzischen Eiche nennt, so hat auch Diesterweg, der classische Interpret Pestalozzi's, es gleich erkannt und ausgesprochen, dass diese Ausgestaltung der ersten Erziehung ganz auf dem großen Schweizer ruht.

Alles Erste, der Ansicht ist auch Pestalozzi, bleibt ewig im Kind, macht den Vor- und Untergrund des Lebens aus. In dem engen Raum der Kinderstube wird mehr gesäet, als im akademischen Hörsaal, gesäet wird da, was im späteren Leben als gute oder böse Frucht aufgeht. Darum verlangt Pestalozzi mit so viel Nachdruck, dass das Kind mit seinem Eintritt ins Leben in eine sich selbst klare Führung genommen werde. Da aber eine solche Führung von den Menschen, wie sie sind, nicht zu erwarten ist, so ergibt sich daraus die Nothwendigkeit von Anschauungsbüchern in die Hand der Besorger der ersten Jugend. „Ja, mein Freund," schreibt Pestalozzi an Gessner, „diese Anschauungsbücher sind es, die den eigentlichen Ausschlag geben werden und geben müssen."

In die Hand der Mütter will er diese erste Führung legen; von diesen erwartet er die rechte Erneuerung des Menschengeschlechts. Darum nennt er das Buch, das Anleitung geben soll, das „Buch der Mütter". Im Jahre 1803 gab Pestalozzi der Welt das „Buch der Mütter"!

„Mütter," ruft er diesen zu, „die Natur oder vielmehr ihr ewiger Schöpfer, Gott, hat die erste Entwicklung der Anlagen des Menschen zu einem vernünftigen Dasein an die erste Sorgfalt der Mutter für ihr Kind und an die äußere Natur innig verwoben. Mütter, das Buch,

das ich euch in die Hand gebe, sucht nichts anderes, als euch auf dem Wege, den Gottes Vorsehung vorgezeichnet, zu erhalten. Das Empfinden, Bemerken, Anschauen der Dinge um uns, das klare bestimmte Reden darüber, sind die Wege. Mutter, du musst am Faden meines Buches aus dem Meere der Sinneneindrücke, in dem dein unbehilfliches Kind schwimmt, wenige, für seine Bildung wesentliche ausheben. Du musst bei den Übungen des Bemerkens und Redens über jeden derselben nach dem ganzen Umfang dieses Buches standhaft verweilen, bis dein Kind den Gegenstand nach allen Richtungen mit genauer Bestimmtheit ins Auge gefasst und mit unbedingter Geläufigkeit sich über das Geschaute, innerlich Erfahrene auszudrücken gelernt hat. Mutter, meine Methode gibt dir nur wenig; aber das Wenige, das sie dir gibt, sucht sie in hoher Vollendung in deine Seele und in die deiner Kinder zu legen; sie sucht die hohe Kraft der Vollendung in dir selbst und in deinem Kinde zu entwickeln und zu sichern."

Groß waren die Erwartungen Pestalozzi's von den Wirkungen dieses Buches. „Mein Herz erhebt sich von den Hoffnungen," so lauten seine Worte, „die hieraus entspringen. Aber, theurer Freund, seitdem ich auch nur von ferne etwas von diesen Hoffnungen äußere, rufen mir Menschen von allen Seiten zu: Die Mütter des Landes werden nicht wollen. Sie werden sich nicht bereden lassen, zu allen Mühseligkeiten ihres Lebens noch eine neue Arbeit zu übernehmen; und ich mag antworten, wie ich will: Es ist keine Arbeit, es raubt ihnen keine Zeit, indem es ihnen vielmehr die Leerheit von tausend sie drückenden Augenblicken ausfüllt, man hat hierfür keinen Sinn und antwortet mir immer: Sie werden nicht wollen!"

„Ich will nicht an diese Stimmen glauben, sondern an die Mutter des Landes und an das Herz, das Gott in ihre Brust gelegt hat."

Pestalozzi's Hoffnungen erfüllten sich nicht. Wie weit der Misserfolg auf Rechnung des nicht durchaus geglückten ersten Versuches einer solchen Anleitung zu setzen und wie viel der Mangel an Verständnis bei den Müttern daran verschuldet haben mag, bleibe hier unerörtert. Wehmüthig und ergreifend tönt Pestalozzi's Klage: „Armes Kind, dein Wohnzimmer ist deine Welt; aber dein Vater ist an seine Werkstatt gebunden; deine Mutter hat heute Verdruss, morgen Besuch, übermorgen ihre Launen. Du hast Langeweile, du fragst, deine Magd antwortet dir nicht; du willst auf die Straße, du darfst nicht; jetzt reißest du dich mit deiner Schwester um Spielzeug: Armes Kind! Welch ein elendes, herzloses und herzverderbendes Ding ist deine Welt!"

Aber er hörte nicht auf zu glauben und zu hoffen; zu glauben an die Macht der Wahrheit seiner Idee, zu hoffen auf die Mutter. Noch als achtzigjähriger Greis, wenige Monate vor seinem Tode, sucht er die „einfachsten Mittel, womit die Kunst das Kind von der Wiege bis ins sechste Jahr im häuslichen Kreise erziehen kann“.

Papa Gamper, der einstige Vorsteher unserer obern Mädchenschule, der diesen Vortrag Pestalozzi's in der Culturgesellschaft des Bezirkes Brugg am 21. November 1826 anzuhören das Glück hatte, bezeugt: „Der achtzigjährige Greis sprach mit einem Feuer und einer Liebe für seine Idee und für die Kinderwelt, dass er mir in diesem Augenblick wie in Jünglingskraft verklärt erschien.“ Dann weist Pestalozzi immer und immer wieder darauf hin, dass die Anlagen des Kindes nur durch deren Bethätigung und Gebrauch sich entwickeln, dass sie aber auch den Drang, thätig zu sein, in sich haben.

„Die Seele des Kindes“ so sagt er, „ist ein Wagen, der von selbst geht; die Unterrichts- und Erziehungskunst besteht in der Weisheit des Aufladens. Die Anlagen zur geistigen, zur sittlichen, zur physischen Entwicklung haben in sich selber einen unauslöschlichen Drang zur Entfaltung. Die Hand will greifen, der Fuß will gehen, das Auge will sehen, das Ohr will hören, der Geist will denken, das Herz will lieben, glauben und vertrauen. Alle diese Anlagen und Kräfte entwickeln sich nur durch deren Gebrauch. Die Natur drängt mit Macht zu diesem Gebrauch, und das Kind ist nur glücklich, wenn ihm dieser Gebrauch möglich gemacht wird. Ist aber das, was man ihm bietet, nicht so beschaffen, dass es die Anlagen und Kräfte zu freudigem Gebrauch in Bewegung setzt, so erlahmen diese und schwächen sich ab bis zu ihrem völligen Tod.“

Pestalozzi will nun, dass das Kind zunächst seine Sinne übe: Auge, Ohr, Geruch, Tastgefühl, die Dinge gründlich anschaue und dann das Geschaute, Erfahrene in Worten ausspreche.

Das Kind soll also die Dinge anschauen, prüfen, untersuchen und dann angehalten werden, über das Angeschaute deutlich und richtig zu reden, aber nicht reden dürfen über Dinge, die es nicht geschaut und erkannt hat. Das Reden ohne Anschauung und Erkenntnis nennt Pestalozzi das Maulbrauchen. Dieses Maulbrauchen, meint er, sei heute noch das Unglück der Welt. Darum soll man der Jugend das Schwatzen und Maulbrauchen über Sachen, die sie nicht ganz kennt und erkennt, nicht zulassen, damit sie nicht, wenn sie erwachsen sei, unter die Maulbraucher gehe. — Also gründ-

liches Anschauen und Prüfen und dann vernünftiges Sprechen über das Angeschaute und Erkannte, das will Pestalozzi.

Wir stehen nun vor der Frage: In wie weit stimmt Fröbel mit Pestalozzi überein und worin geht er über ihn hinaus? Die Antwort lautet:

1. Er weiß, wie Pestalozzi, dass jede Kraft nur durch ihre Thätigkeit und ihren Gebrauch sich entwickelt und dass diejenigen Mittel geboten werden müssen, welche die Kraft in richtiger, naturgemäßer Weise reizen und anregen. Ohne Thätigkeit, sagt Fröbel, keine Entwicklung. Auch in der Natur entwickelt sich alles durch Thätigkeit. Es herrscht in ihr eine nie ruhende Bewegung; alle Veränderungen, Neubildungen, jeder Kreislauf in der Pflanzenwelt, der ewige Stoffwechsel ist Thätigkeit. In der zweiten Welt ist es nicht anders; die Bewegung der Kräfte, ihre Übung durch Thätigkeit ist Bedingung ihrer Entfaltung. Des Menschen Dasein und Ausbildung beginnt mit Thätigkeit."

2. Fröbel ist auch ein Feind des leeren Wortwesens, des Maulbrauchens über nicht genügend erkannte und erlebte Dinge.

Darin geht er aber über Pestalozzi hinaus, dass er nicht, wie dieser, beim Anschauen und Sprechen bleibt, sondern nach weitern Entfaltungsmitteln ausschaut. Er hat erkannt, dass das Hauptmittel zur Entwicklung aller Kräfte des Kindes ist: das Selbstschaffen, das Wirken und Thun, das äußerliche Darstellen des Innern.

Wo und von wem hat er diese Erkenntnis sich erworben? In der Kinderstube von den Kindern. Da studirte er die Bedürfnisse der Kindesnatur. „Die Kinder," sagt er, „waren meine Professoren, die Kinderstube, war meine Hochschule. Ich sah ihren Spielen zu, d. h. der Thätigkeit, die von ihrer eigenen Natur und deren Gesetzen gefordert und geboten ist. Ihr Spiel ist Schaffen, Erzeugen, Darstellen, äußerlich gestalten, was innerlich in Gedanken, in der Phantasie, in der Vorstellung liegt, innerlich geschaut wird. Die bloße Anschauung mit dem sie darstellenden Ausdruck genügt nicht. Ich habe klar erkannt, dass im kindlichen Spiel alle die Naturtriebe sich kund geben und Befriedigung verlangen, welche die Menschheit nicht nur praktisch vorwärts bringen, sondern zur idealen Höhe reiner Humanität emporzuführen bestimmt sind." — Das Spiel ist also nichts Einfältiges, nichts Läppisches, wie etwa Erwachsene es ansehen, sondern Kundgebungen des rein menschlichen Seins im Kinde. Im 16. und 17. Jahrhundert verpönen die Schulordnungen oder Schulgesetze das Spiel und verfolgen es als etwas der Jugend Verderbliches. Ja der Stimmführer

des 18. Jahrhunderts in pädagogischen Dingen, August Hermann Francke, verbietet der Jugend alle Spiele. „Es ist den Kindern," sagt er, „auf evangelische Weise vorzustellen des Spieles Eitelkeit und Thorheit, durch das ihre Gemüther von Gott, dem ewigen Gut, abgezogen und zu ihrem Seelenschaden zerstreut würden." Spaziergänge empfahl er, jedoch sollen auf denselben geistliche Lieder gesungen und dazwischen soll gebetet werden.

Vor Fröbel hat wohl Schleiermacher das Tiefste über das Spiel gesagt, da er von der Bildung des Willens spricht. Fröbel aber ist erst der eigentliche Entdecker der unermesslichen Bedeutung des Spieles für die Entwicklung der menschlichen Anlagen. Einen tiefern Erforscher der Kindesnatur hat es nie gegeben. Er ist ihr providentieller Interpret, begnadet in nie gesehener Art mit der Gabe, in die geheimnisvollen Tiefen der Menschennatur hineinzublicken und deren Wesen, Walten und Bedürfnisse in wahrhafter Intuition zu schauen und zu deuten.

Seit Fröbel gilt des Kindes Spiel dem Einsichtigen als eine von den göttlichen Gesetzen in der Natur verlangte, als eine göttliche Anordnung, und mit Pietät, Liebe, ja Ehrfurcht und heiliger Scheu vor störendem Eingriff schaut er auf dasselbe.

Bei dem Studium der Kinder und ihrer Spiele hat Fröbel folgende allgemeine Regeln gefunden:

1. Das Kind muss spielen, es kann nicht anders, ein innerer Drang nöthigt es; es hat keinen Zweck dabei, es thut unbewusst, was es thut.

2. Das Kind spielt am liebsten im Freien.

3. Das Kind spielt am liebsten mit andern Kindern.

4. Das Kind spielt am liebsten die Spiele, welche seine Thätigkeit möglichst vielseitig anregen.

Die Triebe und Anlagen, welche nach Fröbel im kindlichen Spiel Befriedigung und Entwicklung suchen sind: der Wissenstrieb, der Trieb nach plastischer Gestaltung in Kitt, feuchtem Lehm, weicher Erde, im Bauen aus Holz und Stein; die Anlage zur Kunst, die sich am frühesten im Tonsinn, dann in der Freude am Zeichnen und Malen, in Farbenzusammenstellung vermittelst Papierstreifchen äußert; der Trieb nach Geselligkeit; der Trieb, in der Erde zu graben, dessen Gewalt und Macht die Geschichte bekundet, indem sie nachweist, dass erst die Bearbeitung des Bodens den Menschen, mit dem Dichter zu reden, zum Menschen gemacht hat; der Trieb nach Entwicklung und Kräftigung des Körpers, dass er den

Kampf mit dem Leben siegreich zu bestehen vermöge; und endlich ist der jugendlichen Seele das Forschen nach dem Urgrund des Lebens tief eingepflanzt.

„Das erste Ahnen eines höhern Wesens, wie in den Anfängen menschlicher Entwicklung überhaupt, so auch beim Kinde, entspringt aus den Eindrücken der sichtbaren Welt, der Natur. Wer hat all die Bäume und Blumen, die Vögel und Schäfchen gemacht, fragt das Kind, nach dem Grund der Dinge suchend. Das Rollen des Donners macht es erzittern; es ahnt eine höhere Gewalt; des Frühlings belebender Odem erfüllt es mit unbestimmtem Wonnegefühl, und es ahnt den unsichtbaren Wolthäter, dessen sichtbare Gestalt es in den Eltern liebt. Ein Kind, den Schoß voll duftender Blumen, um Kränze zu winden, sitzt im Grase unter dem blühenden Apfelbaum, in dem die Vögel ihr Frühlingslied zwitschern; die warmen Strahlen der Sonne durchdringen es; ein leiser Wind weht kühlend um sein Angesicht und übersshüttet es mit den weißen Blüten des Baumes; ein Schauer noch nicht empfundener Seligkeit durchbebt seine Seele; die erste Gottesoffenbarung hat es durchdrungen. Dieses Sehnen soll der Mensch befriedigen."

Gott suchen ist nach Fröbels Erziehungssystem des Menschen höchste und letzte Aufgabe. Aber diese Einführung zu Gott soll nach den in der Seele gegebenen Entwicklungsgesetzen geschehen.

4.

Was geschieht nun, fragt Fröbel, in der Familie, in der Kinderstube, dass alle diese Triebe nicht ersterben, nicht verwildern, nicht zum Bösen ausschlagen, sondern zur edeln Menschlichkeit, zur sittlichen Schöne sich emporbilden, dass eine gesunde Seele im gesunden Leibe wohne?

Wenig oder nichts. Meist tröstet man sich damit, glaubt auch daran, dass die Erziehung und Bildung erst mit der Schule beginne; das Leben, das vorausgeht, sei von minderer Wichtigkeit.

„Welch ein verhängnisvoller Irrthum," ruft Fröbel aus. „Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen zukünftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt und zeigt sich in demselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innersten Wesen. Das ganze künftige Leben hat in diesem Zeitraum seine Quelle; und ob das künftige Leben des Menschen klar oder getrübt, sanft oder brausend, thatenreich oder thatenarm, bildend oder zerstörend sei, das hängt zur Haupt-

sache davon ab, ob es in dieser seiner Thätigkeit richtig geleitet und gepflegt wurde."

„Da nun im Hause vielleicht nicht der Wille, wol aber das Verständnis fehlt, so will ich eine Anstalt errichten, in der Mütter und erwachsene Töchter schauen und lernen können, was noth thut. In dieser Anstalt sollen die Kinder in ihrem Unschuldsleben nicht gestört, nicht verfrühreift, nicht schwatzsüchtig, nicht sentimental und schmachtend gemacht, wol aber kindlich angesprochen und veredelt werden; dieselben soll ein wahres Jugendparadies sein. Darum darf sie in keiner Hinsicht den Charakter einer Schule haben. Diese Kleinen sollen nicht beschult, sondern durch die ihrem Wesen gemäßen Mittel aus sich entwickelt werden. Darum darf die neue Anstalt nicht den Namen Spielschule tragen, der seit Hergang vom Jahr 1806 her so geläufig geworden, sondern sie muss Garten, Kindergarten heißen; denn wie in einem Garten sollen unter Gottes Schutz und unter der Sorgfalt erfahrner, einsichtiger Gärtner und Gärtnerinnen im Einklang mit der Natur die Gewächse gepflegt werden, nämlich die edelsten Gewächse, Menschenkinder als Keime und Glieder der Menschheit in Übereinstimmung mit sich, mit Gott und der Natur. Mit dem Kindergarten soll, weil das Bedürfnis es dringend erfordert, eine Bildungsanstalt, ein Seminar für Gärtner und Gärtnerinnen verbunden sein, damit die Erziehungskunst für dieses Alter überall eine sichere, zielbewusste werde."

Nicht selten begegnet man der Annahme, Fröbel habe die meisten seiner Spiele und Beschäftigungsmittel erfunden und wolle diese mit Gewalt den Kindern aufdringen. Dem ist aber nicht so. Seine Spiele und Spielstoffe sind meist seit Jahrhunderten unter der Jugend eingebürgert; er hat sie nur geordnet und veredelt. Sie theilen sich, in der Sprache des Kindergartens ausgedrückt, in Beschäftigungen am Tisch und in Bewegungsspiele.

Die ersten bestehen aus Arbeiten mit Baumaterial, mit Faltblättchen, mit Flechtblättchen, mit Verschränkstäbchen, mit Erbsen, Thon, Sand; im Stäbchen- und Täfelchenlegen, im Durchnähen vorgezeichneter Gestalten in Karton, im Ausschneiden u. s. w.

Die Bewegungsspiele, die, wenn immer möglich, im Freien oder doch in einem geräumigen Spielsaal ausgeführt werden, sind die alten classischen Reigen-, Kreis-, Wander-, Lauf-, Turn-, Tanz- und Nachahmungsspiele in geläuterter, veredelter Form. Fröbel gab sich große Mühe, die besten im Volk zu sammeln. Wollte er doch eine Anstalt bloß zu dem Zwecke errichten, solche Spiele in allen Gauen

seines Vaterlandes aufzusuchen und unter die Jugend des Volkes zu verbreiten.

Diese Spiele haben den Zweck, dem Bedürfnis nach Bewegung und Gemeinsamkeit ein Genüge zu thun, also im vorschulpflichtigen Alter das zu sein und zu leisten, was die Gymnastik später zu leisten die Aufgabe hat. Alle diese Spiele werden mit Gesang begleitet. So viel Spiele, so viel Liedchen, welche die Kinder in Text und Melodie auswendig lernen müssen.

Die Bewegungen gehen immer im Takt. Das Bedürfnis nach dem Taktmäßigen liege in der Kindesnatur, gebe sich schon beim Säugling. kund. Der Takt sei der Rhythmus, der allem menschlich Schönen inne wohne. In den Bewegungsspielen lägen ohnehin die Elemente der dramatischen Kunst, denn sie stellten Scenen und Vorgänge aller Art dar.

Die Arbeiten im Garten, das Graben in der Erde sind ebenfalls den Bewegungsspielen beizuzählen; doch haben Lied und Text dabei keine Stelle.

Zur Befriedigung des Wissentriebes nach dem Urgrund alles Lebens tritt das Wort ein: das Märchen, die Erzählung, die biblische Geschichte.

Doch Fröbel besteht fest darauf, das solches nicht dem Wissen, der Bereicherung des Gedächtnisses der Kleinen diene, sondern nur ihrer Freude, ihrer Gemüthserquickung. Er hat darum seine Erzählungen nicht zergliedert, nicht wieder abgefragt, sondern nur erzählt, aber so erzählt, dass die Augen der Kinder leuchteten und ihre Herzen glühten.

So bietet der Kindergarten seinen Zöglingen einen unerschöpflichen, der Jugend selbst abgelauschten Reichthum an Mitteln zur Bethätigung der Selbstthätigkeit als Grundbedingung aller Entwicklung. Freilich wäre es ein grobes Missverständnis dieser Darlegungen, wollte man Fröbel die Meinung andichten, darstellendes Handeln könne nur durch körperliche Thätigkeit geschehen; vielmehr ist es ihm völlig klar, dass ebenso gut auf geistigem Gebiet darstellendes Handeln möglich ist. Die Gegensätze, um welche es sich handelt, können wir Recipiren und Produciren, Aufnehmen und Hervorbringen bezeichnen. Das ist aber das Wesentliche, dass das Fröbel'sche Erziehungssystem auf allen Gebieten die Selbsthätigkeit des Kindes in Anspruch nimmt, das Produciren, das Hervorbringen fordert.

Fröbel will die häusliche Erziehung nicht ersetzen, nur ergänzen und unterstützen. Er behält die Kleinen nur einige Stunden des Tages, zeigt, was zu thun sei und wie, und gibt sie dann der Familie wieder zurück. Dabei will er das Kind nicht maßregeln, ihm nicht Vor-

schriften geben, sondern nur seinem Entwicklungstrieb Raum schaffen, dass er sich ungehindert bethätigen kann. Er will die zu diesem Zweck nöthigen Mittel reichen, aber die Spontaneität, die Unmittelbarkeit, den daher kommenden Reiz, Schmelz und Segen des Spiels nicht durch schul- und schablonenmäßigen Betrieb ertödten.

5.

Es sind nun in die 50 Jahre verflossen, seit Fröbel mit einer herzbewegenden Ansprache an die Frauen und Jungfrauen in Blankenburg, den ersten deutschen Kindergarten durch eine besonders ergreifende Feierlichkeit eröffnet hat. In diesen 5 Decennien hat die neue Institution eben so viel Misskennung, Abneigung und Ungunst als Förderung erfahren, ein Schicksal, das sie mit allen tiefergreifenden Reformen auf irgend einem Gebiet theilt, bis die Anerkennung erkämpft ist.

Der Kindergarten hat also eine Geschichte, und diese Geschichte lehrt, dass derselbe noch lange nicht der Würdigung und des Verständnisses sich erfreut, die ihm nach seinem Wesen und seiner Bedeutung gebürt, und in neuer und neuester Zeit haben sich gewaltige Mächte zur Bekämpfung, ja zur völligen Unterdrückung desselben aufgemacht.

Ein Theil der Schuld der Ungunst fällt auf Fröbel selbst. Seine eigenthümliche Sprache ist oft gar schwer verständlich, ja vielfach unverständlich. Seine gesammelten Schriften, 3 starke Bände, von Wich. Lange herausgegeben, durchzuarbeiten ist mühsam, darum nicht einladend. Auch seine mündlichen Vorträge und Belehrungen hatten die im Denken nicht immer sehr geübten Zuhörerinnen gar oft im Unklaren gelassen. Ein classischer Zeuge für diese Thatsache, die Baronin v. Mahrenholtz-Bülow, die treueste Freundin und Anhängerin Fröbels, die eifrigste, verständnisvollste Kämpferin für seine Idee, drückt ihre daherigen Erfahrungen also aus;

„Wol verstand die größte Zahl seiner Schülerinnen nur wenig den Worten nach von dem was er ihnen lehrte, da es oft über ihren Denkkreis hinausging, und die fremdartige Sprache das Verständnis noch erschwerte; aber dennoch drang der Geist der Sache in ihre Herzen und entwickelte im Lauf der Lehrzeit doch immer ein theilweises Verständnis. Freilich auch das nur für diejenigen, die mit dem Herzen verstehen konnten und wenn damit die Liebe zur Sache in ihnen wirklich geweckt wurde. Daher trug manche der Fröbel'schen Schülerinnen nichts weiter in ihre Wirksamkeit hinüber, als die prak-

tisch erlernten Beschäftigungen des Kindergartens und leider auch oft die Anmaßung hinsichtlich eines Wissens, das nicht wirkliches Wissen war. Der Vorwurf des Mystischen hat so lange eine gewisse Berechtigung, solange die der Fröbel'schen Erziehungsidee zu Grunde liegende Anschauungsweise nicht völlig erkannt und wissenschaftlich festgestellt ist. Und bis jetzt ist noch wenig Aussicht vorhanden, dass dies so bald geschehen wird, da die Masse der Vertreter die Sache nur nach ihrer Außenseite auffasst."

Dann hatte Fröbel das Spiel wol etwas zu streng methodisirt. Unter seiner eigenen Leitung und bei seinem Feuer trat das nicht störend hervor; aber bei seinen Jüngern und Nachfolgern, päpstlicher als der Papst, galt nur die stricteste Observanz. So ging vielfach die Freiheit des Spiels, die ihm doch allein den Reiz und damit die bildende Kraft verleiht, verloren und eine einengende Steifheit trat an deren Stelle. Das Spiel wurde bei solcher Führung nicht mehr aus innerm Drang und in Unmittelbarkeit geübt, sondern um sich zu zeigen; Unkindlichkeit und Affectirtheit verdrängte die unschuldsvolle Natürlichkeit.

Dass Fröbel die Bewegungsspiele mit Gesang begleiten lässt, ist keine Neuerung. Diese Verbindung ist so alt, wie die Spiele selber. Immerhin ließen manche der Lieder die Fröbel hinzudichtete, zu wünschen übrig. Wol zu weit ging er auch darin, dass er die Beschäftigungen und Arbeiten am Tisch besingen ließ. Geschah das von ihm noch mit Maß und Ziel und Verständnis, so thaten es seine Nachfolger bis zum Unmaß und Übermaß. Nicht nur an einem Orte, z. B. in Gotha, sondern an manchen andern Orten mehr war ich selbst Zeuge, dass beim Spiel alles besungen wurde. Das Bauen ging nach Dictat und die Kinder gähnten beim Besingen ihrer Brücken und Thürme. So gehörten, ganz entgegen dem Grundsatz Fröbels, die Kinder nie sich selbst und dem Spiele an, sie waren — ich hätte bald gesagt sich selber confiscirt — von einem fremden Willen ganz in Beschlag genommen.

Eine gewiss antifröbelsche Erscheinung im Kindergarten ist das viele Reden der Kindergärtnerin. Einer der anerkanntesten Nachfolger Fröbels, Köhler in Gotha, sagte mir in allem Ernst, im Kindergarten sei nicht das Spiel selbst das Werthvollste für die Erziehung des Kindes, sondern das, was vor, während und nach demselben von der Kindergärtnerin mit dem Kinde gesprochen wird. Ich habe solchen Besprechungen beigewohnt und dabei an Rousseau's Ausspruch gedacht: „Mit unserer schwatzhaften Erziehungsweise bilden wir nichts als Schwätzer." — Wenn das am grünen Holz, d. h. in einer Musteranstalt

geschieht, was ist dann erst von undenkenden, nicht pädagogisch zugeschulten Personen zu erwarten! Gewiss gibt es Fälle, wo man des Kindes Wissbegierde genügend durch wörtliche Mittheilungen und Belehrungen befriedigen muss; nur das Moralisiren und Anpredigen sei ausgeschlossen, es bringt nur böse Früchte. Die alte Wahrheit wird ewig gelten: Der einsilbige Erzieher ist der richtige. Die vielschwatzende Kindergärtnerin und die vielschwatzende Mutter sind nicht Erzieherinnen, wie sie sein sollten, nicht solche, welche die Welt verbessern helfen.

Fröbel war ein entschiedener Feind des süßlichen, sentimentalen Tones im Kindergarten; er verlangte gesunde Frische und verurtheilte scharf das schmachtende Wesen mit dem dazu gehörigen Augenaufschlag. Dass er darin an gar vielen Orten nicht verstanden wird, habe ich zur Genüge erfahren. Von vielen Beispielen nur eines. In einem mit Eifer gepflegten Kindergarten sollten zwei Knaben zu Markt fahren, aber jeder wollte Ross und keiner Karren sein. Sie geriethen etwas an einander und packten einander fest nach gesunder Knabenart. Als sie eben daran waren, zu erproben, welcher der Stärkere sei, sah die Gärtnerin zufällig hin und rief fast weinerlich und mit Augenaufschlag: Ach, Fritzchen, Wilhelmchen, ihr thut der Tante weh! Thut doch der Tante nicht weh! Sie wollte nun die furchtbare Roheit bei mir entschuldigen, warf mir aber einen wenig schmeichelhaften Blick zu, als ich erwiderte, das habe mir gar nicht übel gefallen, das seien noch gesunde, von süßlicher Sentimentalität nicht angekränkelte Knaben.

Die aufgezählten und andere Auswüchse haben der Verbreitung und der Anerkennung des Kindergartens wesentlich Eintrag gethan. Sie fallen eben zuerst ins Auge. Den Gegnern geben sie die beste Handhabe zum Angriff, die Freunde erfüllen sie mit der Besorgnis, es möchte die Kindergartenidee selber verbannt und verworfen werden. Ich habe selbst — auf meiner zweiten Reise nach den Kindergärten Deutschlands — Dinge erlebt, die nur den nicht irren können, der unerschütterlich an die Lebensfähigkeit der Fröbel'schen Ideen glaubt. Ich war an die Versammlung des Kindergartenvereins — September 1875 — nach Weimar geladen. Da der Generalstab der Fröbelianer daselbst sich Rendez-vous gab, hegte ich große Erwartungen. Sie wurden schon etwas herabgestimmt, als ich das Programm zu Gesicht bekam. Der Hauptvortrag werde sein über das Thema: Warum gibt es heutzutage keine Kinder mehr? Es kam mir fast ungeheuerlich vor, dass Erzieher der Ansicht und des Glaubens sein könnten, die

heutige Jugend komme verwelkt und greisenhaft auf die Welt, sei verkümmert, wie vom Mehlthau befallene Blätter. Als ich das Programm gelesen, machte ich noch einen Gang in und um die Stadt Weimar. Es war Sonntag Abend. Zu meiner rechten Erquickung sah ich die Jugend Weimars auf den verschiedenen Plätzen in heitern, fröhlichen, unschuldsvollen Spielen sich vergnügen. Das wenigstens war noch gesunde Jugend, ohne Mehltau. Der Vortrag in der Hauptversammlung am Montag gab sich Mühe (Pfr. Steinacker), zu beweisen, dass nur der Kindergarten die Kinder in ihrer unschuldsvollen Reinheit zu erhalten vermöge. Der Kindergarten werde am Nachmittag den Beweis leisten. Derselbe wurde dann in einem Saal vorgeführt. Es waren nur Mädchen, alle weißgekleidet. Sie zierten sich und producirten sich wie junge ihrer Wichtigkeit bewusste kleine Damen. Nachts nach dem Mahl spielten die Erwachsenen Kindergartenspiele, oft recht einfältige. Wie man sich auch sperrte, man musste mitmachen. Der Kindergarten erhält demnach nicht nur die Kinder in ihrer Kindheit, sondern macht auch die Erwachsenen wieder kindisch, dachte ich im Herumspringen. Einem Volksfreunde konnte auch das nicht munden, dass zu all diesen Dingen nur Zutritt hatte, wer mit einer Eintrittskarte versehen war.

In der Einladung zu einer Versammlung der Fröbelianer in einem folgenden Jahr nach Leipzig war die Mahnung zu lesen, man solle sich in der Regel nur gemeinsam auf den Straßen zeigen, um Aufmerksamkeit zu erregen. Man kann sich denken, welchen Eindruck ca. $1^1/_2$—2 Dutzend gemeinsam dahin ziehende Personen in den belebten Straßen einer Großstadt machen müssen! Und mit solch kleinlichen, um nicht zu sagen kindischen Mitteln glaubt man dem Kindergarten Freunde und Förderer zu gewinnen!!

Angesichts solcher und ähnlicher Erscheinungen kann man die scharfen Urtheile von einsichtigen Freunden der Fröbel'schen Idee wol begreifen. Der Mediciner Bock spricht sich also aus: „Bevor man die Volksschule mit dem Kindergarten verbindet, ist es von großer Wichtigkeit, dass das System des Kindergartens, zu dessen Verbreitung durch enthusiastische, blindgläubige Dilettanten zwar Verdienstliches geschehen ist, dessen Verflachung aber durch diese Elemente gefördert wird, von unbefangenen Sachverständigen in Theorie und Praxis revidirt werde. Für die im Sinne der Dunkelmänner geleiteten Bewahranstalten haben die Lichtfreunde im Kindergarten, wie er ist, noch keinen Ersatz geboten und gesucht."

Vietor, Director der höhern Mädchenschule zu Dresden, wo

Frau von Mahrenholtz, die thätigste Förderin der Fröbelsache lebte, wünscht, wie Bock, eine durchgreifende Revision und begründet dieselbe also: „Gekünstelt und reflectirt bleibt das Spiel und die Beschäftigung im Kindergarten unter der besten auch Leitung. Die Einfachheit, Ungesuchtheit, Zufälligkeit der mütterlichen Belehrung und Anleitung zur Selbstthätigkeit wird er sich nie aneignen. Weil es sich im Kindergarten zu systemathisch um „klare Anschauung, Vergleichung der Gegenstände, richtiges Auffassen und Bezeichnen der Formen und ihres Verhältnisses zu einander" handelt, darum entbehrt er zu sehr der Gemüthlichkeit, Harmlosigkeit und Naivetät Zu früh werden abstracte mathematisch-geometrische Begriffe den Kindern nahe gebracht, und statt die Dinge selbst zu erfassen, werden sie ausschliesslich mit der äußern Form derselben behelligt."

Dr. Barth, Erzieher in Leipzig, der selber einen einfachen Kindergarten hatte, drückt sich über seine Wahrnehmungen und Beobachtungen also aus: „Der Kindergarten ist aus den natürlichen Ufern getreten und läuft Gefahr, die Gunst verständiger Eltern und die Theilnahme einsichtsvoller Pädagogen sich zu verscherzen. Es ist leichter, aber sicherlich vorübergehender Ruhm, Kindern, welche ganz von der Poesie der Wohnstube umwoben bleiben sollten, Leistungen abzunöthigen, die weit über ihr Alter hinausgreifen. Geht die Praxis des Kindergartens auf diesem Wege weiter, so wird es bei zunehmender Vermehrung dieser Anstalten bald dahin kommen, dass sich die Schule vor blasirten, überfütterten und zerfahrenen Zöglingen nicht mehr zu retten weiß. Der Kindergarten soll eine erweiterte Familienstube sein; nichts mehr, aber auch nichts weniger."

Leider sind viele tüchtige Pädagogen durch den Anblick ungeschickter Führung solcher Anstalten dahin gekommen, das Kind mit dem Bade auszuschütten. So äussert sich der Jugendfreund Joseph Gruber:

„So anerkennenswert auch der große Eifer der Schule Fröbels auf dem Felde der Kleinkindererziehung in dem sogenannten Kindergarten arbeitet, so bedauernswert ist ihre große Verirrung. Sie eröffnen mit ihrem System der Verfrühung Thür und Thor. Die Kinder werden durch die Bewusstseinerzeugungstheorie, durch die Überhäufung gekünstelter Spiel- und Beschäftigungsmittel, durch die geschraubte Sprach- und Redeweise, die man ihnen in den Mund legt, zu altklugen Geschöpfen gestempelt; sie müssen eine Sprache sich angewöhnen, die sie uns lächerlich erscheinen lässt; sie lernen, anstatt wahrhaft spielen, albern tändeln; sie verlieren durch all dieses ihre Unmittelbarkeit; sie

kommen um die schönste Zierde der Kindheit, um die Natürlichkeit, um die Naivetät." „Vor lauter Drängen und Treiben, vor ‚anregenden Besprechungen' können die Kinder nie recht zu sich selbst kommen. Das Süßeln und Empfindeln der Kindergärtnerinnen muss sie selbst sentimental stimmen. Sie werden durch soviel Unpädagogisches, das über sie losstürmt, gleichsam außer sich selbst gebracht. Darum ist es eben kein Wunder, wenn die Kinder des Kindergartens in der Volksschule Mangel an Eifer an den Tag legen. Denn da kann man nicht soviel grübeln, kann man nicht süßeln und empfindeln. Da tritt der Ernst des Lebens heran."

Ebenso abweisend spricht sich in einem Briefe an mich der nunmehr heimgangene Decan Hopf in Thun aus, dessen hohe Einsicht in die Mittel und Wege einer guten Erziehung unbestritten ist und dessen Verdienste um des Unterrichtswesen überhaupt bei der Feier des 50jährigen Bestehens des Gymnasiums seiner Vaterstadt öffentlich und mit warmer Dankbarkeit anerkannt worden sind. Seinen Standpunkt der Kindergartensache gegenüber legt er mit folgenden Worten dar:

So sehr ich die Selbstaufopferung Fröbels für sein Lebenswerk anzuerkennen vermag und auch zugebe, dass Fröbel Dankenswertes geleistet hat, namentlich in Auffindung von nützlichen Beschäftigungen und bildenden Unterhaltungs- und Spielmitteln (so dass sorgfältige Mütter Kenntnis davon nehmen und Gebrauch davon machen sollten) — so wenig kann ich der Idee der gemeinsamen und großen Kindergärten das Wort reden. Ich sehe absolut nichts Gutes darin, die Kinder so früh als möglich dem Familienleben zu entziehen und die Mütter von ihren heiligsten Pflichten zu entbinden. Gewiss leidet das Gemüthsleben der Kinder darunter. Muss denn alles nur außer dem Hause geboten werden und darf sich das Kind schon so frühe dem Kreise mehr oder weniger entfremden, in welchen es von Gott gesetzt worden? Wenn zwischen zwei Übeln gewählt werden muss, zwischen weniger guter, geordneter und intelligenzweckender Beschäftigung, aber dagegen sorgfältiger Erhaltung des Familiensinnes, Familienlebens und häuslicher Befriedigung — oder dagegen zweckmäßiger Beschäftigung und Unterhaltung in den Kindergärten (was aber bei dem albern mechanischen Treiben in demselben selten erzielt wird), aber dabei Vernachlässigung des Familiensinnes und zarter Gemüthsentwicklung — so wählte ich unbedenklich das erstere. Das Kindergartenwesen ist nach meiner Überzeugung eine Modesache, die sich gar noch nicht abgeklärt hat."

Eine nach gleicher Richtung zielende Antwort gab Erziehungs-

director Sieber 1875 den beiden Lehrerkapiteln Hinweil und Pfäffikon welche wünschten, der Staat möchte die Kindergartensache zu seiner eigenen machen. Er erklärte, die Kindergartensache sei eine durchaus noch ungelöste Frage. Seither ist von Staatswegen bei uns nichts geschehen.

In ähnlicher Weise wurde der deutsche Fröbelverein 1876 von Minister Falk beschieden, als derselbe wünschte, es möchte unter den verschiedenen Systemen der Bildung noch nicht schulfähiger Jugend das von Fröbel von Staatswegen empfohlen werden.

Seine Antwort vom 13. März lautet: „Wenn der weitgehende Antrag gestellt wird, von Staatswegen das Fröbel'sche System vor anderen zu empfehlen, so kann ich dem keine Folge geben. Gerade um des Wertes der Sache willen darf keiner Bestrebung auf diesem Gebiet hindernd entgegengetreten werden, und es ist dies um so weniger zulässig, als die bisherigen Erfahrungen noch keineswegs ausreichen, um über die Vorzüge und Nachtheile der einzelnen Lehrweisen ein sicheres Urtheil zu gewähren."

Unter allen europäischen Staaten ist Österreich der einzige, der den Kindergarten in die öffentliche Unterrichtsorganisation aufgenommen hat. Das geschah am 22. Juni 1872 durch den Unterrichtsminister von Stremayr. In der bezüglichen Verordnung werden zuerst die Aufgabe und die Mittel der Kindergartenerziehung angegeben mit dem Schlusssatz: „Aller Unterricht im Sinne der Schule ist streng ausgeschlossen." — Im Weiteren wird verordnet: „Mit allen Bilgungsanstalten für Lehrerinnen ist ein einjähriger Cursus für Kindergärtnerinnen zu verbinden. Nur solche Personen dürfen als Kindergärtnerinnen angestellt werden, welche eine staatliche Prüfung mit Erfolg bestanden haben. Die Organisation eines jeden Kindergartens bedarf staatlicher Gutheißung. Jedem Kindergarten muss außer passenden Zimmern oder Sälen ein ausreichender, freundlicher und geschützter Garten zu Spiel und Bewegung zu Gebote stehen. Nur für große Städte sind Ausnahmen zulässig. Einer einzelnen Gärtnerin dürfen nicht mehr als 40 Kinder zugewiesen werden."

„Die Mädchen in den Oberclassen der Volks- und Bürgerschulen sind nach Thunlichkeit zur Theilnahme an den Spielen und Beschäftigungen des Kindergartens abtheilungsweise beizuziehen." — „Die Kindergärten stehen unter Aufsicht der Schulbehörden. Diejenigen derselben, welche die gesetzlichen Vorschriften nicht beachten, sind von der Landesschulbehörde zu schließen."

Das gegenseitige Fragestellen der Kinder beim Unterrichte.

*Von **Paul Benndorf**-Leipzig.*

Beim Unterrichte ist zunächst der Lehrer der thätige Theil. Er hat vorzusprechen, vorzuzeigen und vorzumachen, vorzutragen und zu fragen. Die Aufgabe der Schüler ist es, nachzusprechen, nachzumachen und zu antworten. In den meisten Unterrichtsfächern besteht die Thätigkeit des Lehrers hauptsächlich im Fragestellen. Er erhebt dadurch das innere Leben der Schüler zu klarem Bewusstsein, regt sie zum Denken an, entwickelt in ihnen Vorstellungen und Begriffe und stärkt und stählt so den kindlichen Geist.

Nun wird aber auch zuweilen das gegenseitige Fragestellen der Kinder zur Anwendung gebracht. Dabei wird ein Theil der Lehrerthätigkeit auf die Schultern der Schüler gelegt. Der Gedanke, einen Mitunterricht durch Lernende zu bewirken, ist nicht neu. Bereits am Anfange dieses Jahrhunderts tritt die nach ihren Begründern benannte „Bell-Lancaster'sche" Lehrweise in Indien und England, später auch in andern Ländern ins Dasein. Doch ist sie nicht allgemein verbreitet worden, da man wol erkannte, dass ein solcher Helferunterricht darum nicht gut zu heißen sei, weil unmündige und unwissende Kinder niemals voll und ganz die Stelle des Lehrers vertreten können. Indes ist ein Mitunterricht in beschränkter Weise, wie es durch gegenseitiges Fragestellen geschieht, von Wert.

Es mag gleich hier bemerkt werden, dass dieses Verfahren namentlich im fremdsprachlichen Unterrichte sich anwenden lässt.

Suchen wir nun in folgendem zuerst zu erörtern, welchen Wert ein solches gegenseitiges Fragestellen hat. Wir antworten darauf erstens: Es belebt das Interesse.

Ein fragendes Kind beabsichtigt zunächst, die Aufmerksamkeit seines Partners durch seine Frage zu erregen. Dies kann aber nicht geschehen, wenn es nicht selbst aufmerksam erwogen hat, was es fragt. Wir sehen die erste Erscheinungsform des Interesses, die Aufmerksamkeit, die wiederum eine Wirksamkeit des Willens für das Auffassen ist. Findet das Fragestellen dann gegenseitig statt, so entsteht das Streben, sein Wissen zur Geltung und Anerkennung zu bringen; hierin zeigt sich die Selbstthätigkeit und das Selbstgefühl. Erstere zu entflammen und letzteres zu heben ist von großem Werte zur Belebung des Interesses. — Bei jeder Fragebildung im Unterrichte muss die Frage so eingerichtet sein, dass die Antwort logisch geordnet gegeben wird. Beim Antwortenden müssen die darin enthaltenen Gedanken zum vollen Verständnisse gekommen sein. Dem Fragenden wird es deshalb obliegen, zu

ermessen, in welcher Weise er seinem Gegenüber den geforderten Begriff zum Bewusstsein bringt. Dadurch, dass er eine Frage bilden muss, wird er gezwungen, größeren Antheil an dem zu behandelnden Gegenstande zu nehmen, und so wird sein Interesse gefördert. Nehmen wir an, ein Schüler wolle auf englisch oder französisch fragen, so wird er zunächst die Frage in der Muttersprache sich zurecht legen, darauf übersetzen. Die doppelte Aufgabe ist, eine richtige Form zu bilden und dieselbe nach gegebenen Regeln zu übertragen. Die Frageform zu construiren in den neueren Sprachen ist aber insofern schwieriger, als eine wörtliche Übertragung oft nicht stattfinden kann. (Ist dein Bruder zu Hause = Ton frère est-il chez lui; oder: Sind Sie krank? Est-ce que vous êtes malade?) Hier tritt gerade durch die Fragebildung Neues hinzu, wodurch das Interesse ungemein erregt und belebt werden muss. Auch die Schwierigkeit, die durch die Neuconstruction erwächst, ist ein Sporn für die Theilnahme des Fragenden. Es ist nicht mehr der Lehrer, der etwas vom Schüler wissen möchte, dieser selbst darf fordern, fragen. Das erweckt in ihm ein Lustgefühl, die Freude am Werke, dessen Förderung dadurch nur gewinnen kann. Wenn der Lehrer dich selbst fragen lässt, sagt sich das Kind, so setzt er voraus, dass du auch etwas weißt; das ist ein indirectes Lob. Alles Lob aber muss, also gespendet, nur belebend wirken.

Durch das gegenseitige Fragestellen, sobald die Fragen freie sind, wird auch die Einbildungskraft angeregt. Die gegebenen Vorstellungen werden sich anders ordnen müssen, sobald der Fragende gezwungen ist, zu entwickeln. Er nimmt dann eine Erweiterung des Stoffes vor, producirt unmittelbare Bilder und ergänzt die fehlenden Merkmale. Eine erweiterte Antheilnahme am Unterrichtsstoffe wird hierin gefunden werden.

Wenn sich somit aus dem gegenseitigen Fragestellen ein formaler Wert erkennen lässt, so kommt weiterhin auch ein materialer Gewinn in Frage, indem die Sprachform und der Unterrichtsstoff eine Befestigung erfährt.

Was man gefragt hat, vergisst man nicht so leicht. Der im Fragewort liegende Begriff ist im Fragesteller bereits gebildet. Der Inhalt von jenem wird vom Antwortenden als Entscheidung über das im Fragesatze enthaltene Urtheil oder als dessen Ergänzung gegeben, da die Frage die indirecte absichtliche Aufforderung enthält, eines oder das andere (je nach der Beschaffenheit als Entscheidungs- oder Ergänzungsfrage) zu thun. Somit erscheint der Stoff zweimal für den Fragesteller und zwar in verschiedener Form. Hand in Hand geht hierbei die Befestigung der Form und des Stoffes. Vor allem zeigt es sich im Sprachunterricht, wo sich dann Sprachform und Unterrichtsstoff decken. Vermöge der Fragewörter können die Fragen gewissermaßen als feste Sprachformen angesehen werden. Sie kehren häufiger wieder als in erzählender Weise construirte Sätze. Hinter dem Frageworte erscheint die Reihe der Wortformen immer in derselben Weise; diese können darum leichter gemerkt werden. Die Phrase selbst, angeführt durch das Fragewort, ist einer schnelleren Befestigung zugänglich. Wechselseitige Fragestellung ermöglicht durch das Hervorrufen von gleichen, verwandten, ähnlichen Ausdrücken einen schnelleren und folgerichtigeren Ablauf der Vorstellungsreihen, deren Beziehungen zu einander gekräftigt werden. Zur Erscheinung gebracht, sprechen wir von Sprachgewandtheit, welche den Beweis für eine befestigte Sprachform und eine leichte Beherrschung des Unterrichtsstoffes liefert. In dialogischer Form beim Unter-

richte zu denken, die Gegenstände in Fragen aufzulösen, ist eine Gymnastik des jugendlichen Geistes, die kein Lehrender verschmähen sollte, ausüben zu lassen.

Welchen praktischen Wert die Sicherheit in der Beherrschung der Frageform gewährt, springt vorzüglich beim Gebrauche einer fremden lebenden Sprache ins Auge. Wer gut fragen kann, geht selten irre. Ihm wird Rath und Belehrung zutheil; er lernt die Gesinnungen und Triebe fremder Völker auf directem Wege kennen, und wie anders als im Dialog will er eingehen in einen wechselseitigen Austausch der Gedanken? — Die Schule gab ihm durch das Verfahren des gegenseitigen Fragestellens Anleitung und Übung.

Es ist nun zweitens zu untersuchen, in welcher Weise das Fragestellen geschehen soll.

Richtige Fragen zu stellen, ist eine Kunst, die gelernt werden muss. Deshalb kann ein gegenseitiges Fragestellen, soll es beim Unterrichte in Anwendung gebracht werden, ohne weiteres nicht statthaben. Es geschieht zunächst durch Reproduction von Fragen des Lehrbuches und des Lehrers.

Das Zunächstliegende sind Repetitionsfragen, die manches Lehrbuch gibt, oder welche vom Lehrer gestellt werden. Da dieselben sich stets auf den im Unterrichte bereits dagewesenen Stoff beziehen, so werden sie ihrem Inhalte nach leicht zu stellen sein. Sie können in allen Unterrichtsfächern angewendet werden und zwar am Ende, beziehungsweise am Anfange der Stunde. Der Schüler geht sehr gern darauf ein, Fragen an seinesgleichen zu richten, da er, wie oben entwickelt, gerade hierbei sein Wissen zur Anerkennung und Geltung bringen kann. Die Schüler dürfen jedoch nicht ein bunt zusammengewürfeltes Chaos von Fragen produciren, sondern es muss immer Rücksicht auf den Stoff genommen werden, der im Lehrbuch vorhanden oder vom Lehrer behandelt worden ist, so dass durch die zu bildenden Fragereihen eine Über- und Unterordnung der entwickelten Begriffe, Urtheile und Schlüsse als systematisches Ganze zur Darstellung kommt. Es ist z. B. in der Naturgeschichte von den Vögeln gesprochen worden. Man wird die Kinder veranlassen, sich gegenseitig Fragen über die Art und Lebensweise, über die Heimat, den Nutzen oder Schaden derselben vorzulegen.

Im Sprachunterricht kann je nach dem Stande der Classe an ein Lesestück angeknüpft und dasselbe der Form und dem Inhalte nach in Fragen zerlegt werden. Als Muster dienen hierbei vorkommende Fragesätze. Erzählende Sätze werden in Fragen verwandelt und erhalten in der Antwort mannigfache Formen. So geschieht es, dass diese Fragereihen den Gegenstand von den verschiedensten Gesichtspunkten aus beleuchten, Combinationen herstellen und einzelne Urtheile oder Begriffe zu allgemeinen vereinigen. Sprachstücke in Form von Gesprächen sind zu memoriren und mit vertheilten Rollen vorzutragen. Ein frischer Geist durchweht dann den Unterricht, da der Schüler vor allem selbstthätig in hohem Maße in Anspruch genommen wird.

Beim fremdsprachlichen Unterrichte muss der Lehrer scharfe Controle über die Aussprache und Construction üben, was beides leicht vernachlässigt werden kann. — Man wird auch den Kindern Sätze geben, zu denen Fragen zu bilden sind, aber immer ist dabei zu beachten, dass über ein gewisses Thema gesprochen werden soll. — Repetitionsfragen finden oft zwischen den Schülern unter der Bezeichnung des „Abfragens“ ohne besondere Anregung des Lehrers statt. Sie sind jedenfalls gutzuheißen.

Examinationsfragen, welche den Repetitionsfragen nahe verwandt sind, kommen beim gegenseitigen Fragestellen selten in Betracht. Sie fordern schon selbständige Urtheile und Schlüsse und können darum nicht von allen Schülern angewendet werden.

Gibt der Lehrer selbst Fragebeispiele, so erlaubt er dem gefragten Schüler eine Gegenfrage, die sich immer auf den nämlichen Stoff bezieht, der in Frage kommt. „Wie heißt du? — „Frage deinen Nachbar in anderer Form!" „Wie ist dein Name?" — „Wie bist du genannt?" — „Wie heißt dein Bruder?" — „Wo wohnt ihr?" u. s. w. Das Thema würde hier die Verhältnisse des Schülers behandeln.

Sind die Schüler soweit vorgeschritten, dass sie den Stoff und die Form beherrschen, dann regen sie sich von selbst, freie Fragen zu bilden, zu combiniren, sich zu entfalten. Der kindliche Geist wird erfinderisch; es tritt an Stelle der Reproduction die Production. Vom Einfachen wird zum Zusammengesetzten vorwärts gegangen werden. Gewöhnt, nicht von einem Gegenstande auf den andern ohne Verbindung überzugehen, sondern sich an Bestimmtes zu halten, wird entwickelndes Fragestellen sich nach und nach einfinden, das zur Unterhaltung, zum anregenden Gespräch führt. — Wie wenig Leute können sich gut unterhalten! Die Schule kann dazu beitragen.

Der Lehrer kann z. B. die Kinder veranlassen, über einen concreten Gegenstand, über ein allbekanntes Ereignis, über ein Erlebnis sich gegenseitig zu fragen. Schule und Haus bieten hier ein weites Feld und bringen manche Ergänzung zum Unterrichtsstoffe. Gewiss wird ein solches Fragestellen und Antwortgeben zur Befestigung der dabei vorkommenden Anschauungen und Begriffe dienen. Der Lehrer muss sich dabei immer bereit halten, die Urtheile zu berichtigen, insofern Meinungsverschiedenheiten vorkommen. Er ist und bleibt die Autorität. Er leitet auf den Stoff hin und beschränkt das Gebiet nach seinem Gutdünken.

Lehrerbildungs-Anstalten in den Vereinigten Staaten.

*Von Lehrer **C. G. Müller**, Borna-Gersdorf, Sachsen.*

Schon die ersten Ansiedler Nordamerikas waren darauf bedacht, der heranwachsenden Jugend die Segnungen eines Schulunterrichts zutheil werden zu lassen, soweit die Umstände es ihnen erlaubten. Auf Grund ihrer religiösen Anschauungen hielten sie es von der größten Bedeutung, dass alle Kinder befähigt würden „zu lesen und die Grundzüge der Religion sowie der hervorragendsten Gesetze des Landes zu verstehen". Bei der dünnen Bevölkerung reichten die vorhandenen Lehrkräfte vollständig aus, da man überdies wie auch in Europa vollkommen des Glaubens lebte, dass die einzige Vorbereitung, die ein Lehrer für seinen Beruf nöthig habe, die Kenntnis der Gegenstände sei, die er lehren sollte. Es dauerte geraume Zeit, ehe man sich von dieser Ansicht freimachen konnte. Böse Zungen behaupten freilich, dass sowol in der neuen, wie auch in der alten Welt dieses Dogma in einigen Köpfen sich erhalten haben soll. Die Folge davon war in Amerika wie auch bei uns, dass das Schulwesen lange Zeit im Argen lag, und dass sehr häufig Elemente als Lehrer Anstellung fanden, die diesen Beruf als ihren letzten Rettungsanker betrachteten, nachdem sie es in keiner andern Lebensstellung zu etwas hatten bringen können. Wie es anderwärts gewesen sein soll, war es auch hier: die Lehrer konnten nicht einmal das, was sie zu lehren sich unterfingen.

Als im vorigen Jahrhunderte die Bevölkerung rasch heranwuchs und die Nachfrage nach besseren Lehrern sich steigerte, fing man nach und nach an, mit den bisherigen Gepflogenheiten zu brechen. Man machte in verschiedenen Theilen des Landes Anstrengungen, geeignete Leute für den Unterricht an Akademien, Colleges und Privatschulen vorzubereiten. So wurde z. B. die Universität von Pennsylvanien im Jahre 1749 hauptsächlich mit zu dem Endzwecke gegründet, „Schulmeister" heranzubilden, die, wie Dr. Franklin, einer ihrer Gründer, sagte, „von guter Moral und bekanntem Charakter die Kinder im Lesen, Schreiben, Rechnen und in der Grammatik ihrer Muttersprache unterrichten können". Doch blieben diese Anstrengungen, eine bessere Vorbildung der Lehrer herbeizuführen, die übrigens, wie wir bekennen müssen, relativ sehr zeitig auftraten, leider nur Versuche.

Die Erkenntnis von der Nothwendigkeit einer Lehrervorbildung fing erst am Ende des vorigen Jahrhunderts an sich nach und nach Bahn zu brechen. Nachdem die Nordamerikaner mit ihrem Blute die Freiheit ihres Vaterlandes erkauft, wollten sie nun auch durch besseren Unterricht die erkämpften Güter der Jugend ihres Landes zugänglich machen. Immer lauter

und immer öfter erhoben die hervorragendsten Geister des Landes in den gelehrten Zeitschriften wie in der Tagespresse ihren Ruf nach Lehrerbildungs-Anstalten. War im Jahre 1789 im „Massachusetts-Magazine“ auf die Wichtigkeit der Lehrerbildung im allgemeinen hingewiesen worden, so fanden sich zu Anfang dieses Jahrhunderts bald Aufsätze über Einrichtung und Gestaltung von Lehrerbildungs-Anstalten in den pädagogischen Zeitschriften. Bald ging man auch daran, die Pläne in die Wirklichkeit umzusetzen. Die Städte gingen wie in vielen andern Dingen auch hier dem Staate mit einem guten Beispiele voran. Es war Philadelphia, das im Jahre 1818 zur Gründung einer „Modellschule“ vorschritt. In dem „Gesetze über den Unterricht von Kindern auf öffentliche Kosten in der Stadt und der Grafschaft Philadelphia“, das im genannten Jahre in Kraft trat, ward es dem Ausschusse, der mit der Verwaltung der Schulen betraut war, zur Aufgabe gemacht, „eine Modellschule zu gründen, um Lehrer für den Unterricht an den Stadtschulen wie an Schulen in andern Theilen des Staates zu befähigen“. Daraufhin ward auch eine Schule gegründet, an deren Spitze Joseph Lancaster gestellt ward, derselbe, der die Methode des gegenseitigen Unterrichts erfand. Es war diese Schule nicht blos eine Musterschule, sondern in gewissem Grade auch eine Übungsschule zur Heranbildung von Lehrern in der Organisation und Leitung von Schulen nach dem Lancasterschen Systeme. Im Jahre 1848 ward sie organisirt und in eine Normalschule in der jetzigen Bedeutung des Wortes umgewandelt. Andere Städte folgten dem Beispiele Philadelphias und gründeten ebenfalls Normalschulen, doch ging es damit aufangs nur langsam vorwärts.

Einen Schritt weiter that Mr. Samuel R. Hall, ein Geistlicher, der im Jahre 1823 zu Concord, Vt., eine Schule für Lehrerbildung eröffnete, nachdem er seit 1815 in Bethel, Me., als Lehrer thätig gewesen war und dort Erfahrungen gesammelt hatte. Ohne ein Handbuch oder ein pädagogisches Werk zu besitzen, nur aus seinem eigenen erworbenen Wissen schöpfend, leitete er die Anstalt mit großem Erfolge. Dem Drängen seiner Freunde nachgebend veröffentlichte er 1829 seine „Vorlesungen über Schulehalten“. Es ist interessant, da es das erste Buch ist, das in Nordamerika über die Lehrkunst geschrieben wurde, und uns zugleich zeigt, wie der Unterricht gestaltet war, den die Schüler dieser — man möchte sagen — ersten Normalschule Nordamerikas empfingen. Sein Inhalt ist kurz folgender: 1. Vorlesung: Die Gleichgiltigkeit für die Bedeutung, den Charakter und Nutzen der öffentlichen Schulen; Ursprung und Einfluss derselben. 2. Hindernisse der nutzbringenden Wirkungen öffentlicher Schulen. 3. Nothwendige Eigenschaften der Lehrer. 4. Die Natur des Lehramtes; Verantwortlichkeit des Lehrers; von der Bedeutung, sie zu erfassen und zu verwirklichen. 5. Das Vertrauen der Schule zu gewinnen; Mittel hierzu; der Lehrer soll gewillt sein, seine ganze Zeit zum Besten der Schule anzuwenden. 6. Leitung der Schule; Erfordernisse; Behandlungsweise der Schüler; Einheitlichkeit der Leitung; Festigkeit. 7. Fortsetzung: Parteilichkeit; Rücksichtnahme auf das künftige wie das gegenwärtige Wolergehen der Schüler; Art und Weise des Verkehrs zwischen Lehrer und Schülern, zwischen den Schülern unter sich; Strafen, Belohnungen. 8. Allgemeine Leitung einer Schule; Lehrplan. 9. Lehrweise; die Veranschaulichung der Lehrgegenstände; Buchstabieren; Lesen. 10. Rechnen, Geographie, englische Grammatik, Schreiben, Geschichte. 11. Aufsatz; allgemeine Gegenstände,

die nicht besonders gelehrt werden. 12. Mittel, die Aufmerksamkeit der Schüler zu erregen; welche vermieden werden müssen. 13. Für Lehrerinnen. Nachdem zwei Auflagen des Buches rasch vergriffen waren, wurde eine Auflage von 10000 Exemplaren auf Anordnung des Staatsschulinspectors von New-York an alle Schulen des Staates vertheilt. Auch im Staate Kentucky erhielt jeder Lehrer ein Exemplar auf Staatskosten. Mr. Hall gründete eine ähnliche Anstalt 1830 zu Andover, im Jahre 1837 aber eine solche zu Plymouth, die er bis zum Jahre 1840 leitete.

Alle so entstandenen Lehrerbildungs-Anstalten waren entweder durch Städte ins Leben gerufen worden oder Privatunternehmungen. Da wurde im Jahre 1839 zu Lexington in Massachusetts die erste staatliche Normalschule mit drei Schülern eröffnet. Den Anstoß hierzu gaben im Grunde genommen die Lehrerseminare Deutschlands, insbesondere Preußens. Im Jahre 1832 war zu Paris ein Bericht von Cousin über die Schulverhältnisse Deutschlands, insbesondere Preußens erschienen.*) Dieses Buch ward in Amerika besonders in einer Übersetzung**) bekannt, die nur die preußischen Zustände ins Auge fasste und hauptsächlich die Schullehrer-Seminare behandelte. Der Umstand, dass die Nordamerikaner durch einen Franzosen mit unsern Lehrerbildungs-Anstalten bekannt wurden, war der Grund, weshalb sie ihren gleichartigen Anstalten den Namen Normalschulen gaben (primary normal schools, eine wörtliche aber ungenaue Übersetzung von écoles normales primaires).

Man ging nun überall daran, Normalschulen ins Leben zu rufen, blieb aber trotz des Vorbildes, das man an den Lehrerbildungs-Anstalten Europas hatte, nicht vor mancherlei Missgriffen bewahrt. Man konnte sich zunächst immer noch nicht ganz von der alten Anschauung befreien, dass der Besitz einer allgemeinen Bildung zum Lehramte befähige. Daher begnügte man sich vielerorts mit den bestehenden höheren Schulen, deren Unterrichtsplane man in den oberen Klassen nur noch einige Gegenstände hinzufügte, wie die Grundzüge der Lehrkunst, Logik und Psychologie, und damit glaubte man sie bereits zu Normalschulen umgeformt zu haben. Anderwärts ließ man die bestehenden höheren Schulen in ihrem Lehrplane unverändert, zweigte aber gegen oben hin einige Klassen ab, die mit besondern, für das Lehramt vorbereitenden Fächern ausgestattet wurden. In dieser Weise wurde die Lehrerbildung bis zum Jahre 1844 hauptsächlich im Staate New-York, aber auch in Kentucky und Maine betrieben, bis man einsah, dass man auf diesem Wege nicht das gewünschte Ziel erreichen werde. Die Kenntnis der Pädagogik als Nebensache zu betrachten, hat sich hier als recht verhängnisvoll erwiesen.

In der ersten staatlichen Normalschule zu Lexington in Massachusetts hatte man den bei weitem richtigeren Weg eingeschlagen. Doch fragt es sich auch, ob diese Anstalt von Anfang an so vortreffliche Erfolge erzielt hätte, wenn man nicht in der Person von Cyrus Pierce den geeigneten, rastlos thätigen Leiter dafür gefunden hätte. Das Bestreben, das in der Normalschule zu Lexington befolgt ward, möchte auch hier zu Lande in mancher Lehrerbildungs-Anstalt mehr bethätigt werden, nämlich das Bestreben, vom Lehrerberufe bei aller sonstigen Tüchtigkeit streng diejenigen fernzuhalten, die keine

*) De l' instruction publique dans quelques pays de l' Allemagne et particulièrement en Prusse, Paris 1832.

**) Report on the State of Public Instruction in Prussia etc., London 1834.

natürliche Anlage zum Lehramte haben. Dabei ward hier aber zu gleicher Zeit der Fehler vermieden, den man anderwärts machte; man betrieb vor allen Dingen die Kenntnis der pädagogischen Wissenschaften. Hervorzuheben ist auch noch der Umstand, dass hier nur Frauen für den Lehrerberuf vorgebildet wurden, wie ja überhaupt in Amerika der Elementarunterricht vorzüglich in den Händen von Lehrerinnen liegt, während im Staate New-York vornehmlich Lehrer ausgebildet wurden.

Einen Schritt weiter zur Vervollkommnung der Lehrerbildungsanstalten that man mit der Gründung der Normalschule zu Oswego, N. Y. im Jahre 1861. Um dieselbe hat sich besonders Mr. E. A. Sheldon verdient gemacht, der seit 1858 dort Schulinspektor war. Unbefriedigt von den Ergebnissen der ihm unterstellten Schulen, in denen die reine Memorirmethode herrschte, ward er zu Toronto in Canada mit Werken bekannt, die Pestalozzischen Geist atmeten. Bei seiner Rückkehr nach Oswego beschloss er, die Methoden in seinen Schulen gründlich zu reformiren und auf Pestalozzis Principien zu Gründen. Dies gelang ihm auch, nachdem er den Widerstand seiner Lehrer überwunden. Doch wurden ihm diese, nachdem sie sich in der neuen Unterrichtsweise vervollkommnet hatten, meist untreu und gingen an andere Orte, wo man ihnen höhere Gehälter bot. Um diesem Übelstande abzuhelfen, beschloss der Schulausschuss die Gründung einer Normalschule, in der der Unterricht auf Grund Pestalozzischer Ideen ertheilt werden sollte. Zum Lehrer an derselben wurde Prof. Krüsi berufen, ein Sohn von Pestalozzis Mitarbeiter zu Iffert̃en. Was die Schule außer der besonderen Anschaulichkeit des Unterrichts auszeichnete, war der Umstand, dass die Verbindung einer Musterschule mit ihr als Nothwendigkeit betont wurde. Zwar war eine solche bereits mit der oben erwähnten Normalschule zu Lexington, später nach Framingham verlegt, verbunden, doch hatte man dies durchaus nicht für nothwendig erachtet. Einen Beweis dafür liefert der Umstand, dass in den übrigen Normalschulen von Massachusetts bis 1891 keine Übungsschule zu finden war, außer der erwähnten zu Framingham. Der Normalschule zu Oswego und ihrem Einflusse auf die Entwicklung der Lehrerbildung ist es hauptsächlich zuzuschreiben, dass jetzt im allgemeinen eine Übungs- oder Musterschule als unentbehrlicher Theil jeder Normalschule angesehen wird. Von Oswego aus ist nicht nur ein wolthätiger Einfluss auf die Entwicklung der niederen Schulen ausgeübt worden, sondern auch auf die der Normalschulen, insofern nämlich, als Schüler der Anstalt zu Oswego nach andern Orten berufen wurden, um auch hier Normalschulen nach dem Muster der Schule zu Oswego einzurichten oder ins Leben zu rufen.

Nachdem man das Studium der Psychologie in den Normalschulen Nordamerikas eingeführt hatte, da ohne die Kenntnis dieser Hilfswissenschaft die Ertheilung eines rationellen, fruchtbringenden Unterrichts unmöglich ist, ging man in der Normalschule zu Worcester auf der betretenen Bahn noch einen Schritt weiter. Und dieser Schritt ist so beachtlich, dass man wünschen möchte, in Europa möge man dem Beispiel, das Amerika gegeben, folgen. Die Normalschule zu Worcester entstand aus einer Übungsschule für Lehrer, die von einem Zöglinge der Normalschule zu Oswego eingerichtet worden war, und trat im September des Jahres 1874 in Wirksamkeit. Hier lehrt man nicht blos Psychologie, sondern veranlasst die Zöglinge, selbst psychologische

Studien zu machen. Da sie ihr Werk an Kindern treiben sollen, so wird ihnen zur Aufgabe gemacht, Kinder der verschiedensten Art zu beobachten, so oft ihnen dies möglich ist, ohne dass jedoch dabei die Kinder der Beobachtung inne werden, damit nicht etwa die Natürlichkeit ihres Thuns und Lassens beeinträchtigt werde. Diese Beobachtungen sind dann in einem Tagebuche, das jeder Zögling zu führen hat, niederzulegen. Man geht dabei von der richtigen Annahme aus, dass der Zögling hierdurch vor allen Dingen genöthigt wird, seine besondere Aufmerksamkeit — auch außerhalb des Unterrichts — den Kindern und dem Studium der Kindesseele zuzuwenden, und dass das Studium der Psychologie auf diese Weise gefördert und fruchtbringend gemacht wird, wie es sonst nur im Verlaufe einer längeren Praxis möglich ist. Mögen auch die Beobachtungen anfänglich dürftig und die daraus gefolgerten Urtheile schief sein; die fortgesetzte Übung und die unterstützende Thätigkeit der Lehrer wird diese Übelstände bald beseitigen. Wir können somit sagen, dass die erfolgreiche Einführung des Studiums der Kinderseele an der Normalschule zu Worcester als ein Theil des Studiums der Psychologie einen bedeutenden Fortschritt in der Lehrerbildung Nordamerikas darstellt.

So zeitig auch in Nordamerika der Seminargedanke zum Ausdruck gekommen, so sehr man auch, besonders seit der Mitte dieses Jahrhunderts an seiner Ausführung gearbeitet, soviel man auch bis jetzt erreicht hat, so verschließt man sich in den Vereinigten Staaten doch keineswegs der Überzeugung, dass man von dem Ideale, ja, dass man von dem Vorbilde Europas noch weit entfernt ist. Es fehlt trotz der schnellen Entwicklung der Normalschulen noch an solchen, so dass die weitaus größte Mehrzahl der Lehrer noch keine berufliche Vorbildung hat; es fehlt aber auch an der einheitlichen Einrichtung. Dies geht zum Theil schon aus den vorangehenden Ausführungen hervor; doch kann man sagen, dass mit einem andern Namen auch ein anderer Charakter der Schule angedeutet ist. Indessen kann man die vorhandenen Anstalten für Lehrerbildung in vier große Classen eintheilen.

Die erste Art von derartigen Schulen verkörpert das große städtische Normal-College von New-York. Eigenthümlich ist ihm seine doppelte Bestimmung. Es dient als Mädchen-Hochschule und als Normalschule. Es gibt nur eine höhere allgemeine und keine — nicht einmal in Specialcursen — Fachbildung. Nur für das weibliche Geschlecht bestimmt dauert sein Cursus vier Jahre.

Als Vertreter der zweiten Art ist das städtische Normal-College von St. Louis anzusehen. Es vermittelt in einem zweijährigen Cursus nur Berufsbildung und nimmt nur Schüler auf, die eine Hochschule absolvirt haben oder eine entsprechende Vorbildung aufweisen können. Selbstverständlich fördern Schulen dieser Art, wie wir sie auch noch in andern Städten finden, ihre Schüler am weitesten.

Als dritte Art können wir die sogenannten training-schools für Lehrer ansehen. An einer Übungsschule von mehreren Classen unterrichtet eine Anzahl angehender Lehrer unter Leitung eines erfahrenen Praktikers. Sie erhalten ausserdem Unterricht in den auf ihren Beruf bezüglichen Fächern. Der Cursus dauert solange, bis sie in allen Classen der Schule Unterricht ertheilt haben. Gewöhnlich nach drei Monaten tritt ein Wechsel in den Classen ein.

Zu der vierten Art von Lehrerbildungsanstalten gehören die Hochschulen,

die wie die Mädchen-Hochschule zu San Francisco, eine besondere Normalschulabtheilung haben. In dieser werden die Schüler nach absolvirtem Hochschulcursus weiter ausgebildet.

Eine Darstellung der Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten würde unvollständig sein, wollte man die Thatsache außer Betracht lassen, dass an den meisten Universitäten des Landes Lehrstühle für Pädagogik errichtet worden sind. Unser Gewährsmann gibt der Meinung unverhohlen Ausdruck, dass es zur Gründung von Normalschulen in Nordamerika gar nicht gekommen wäre, hätte es Schulen gegeben, in denen die für einen Lehrer nothwendige allgemeine Bildung hätte erworben werden können, sodass er dann seine Berufsbildung an einer Universität hätte vervollständigen können. Solche Lehrstühle für Pädagogik würden aber auch viel früher ins Leben gerufen worden sein, hätte sich vor fünfzig Jahren schon die Überzeugung allgemein Bahn gebrochen, dass die Kenntnis der Pädagogik von der größten Bedeutung für den Lehrer ist. Dauernde Lehrstühle für Pädagogik gibt es seit etwa zwanzig Jahren an den amerikanischen Universitäten. Anderwärts wie am Columbia-College, N. Y., wo sich kein besonderer Lehrstuhl für Pädagogik befindet, wird von den Professoren der Philosophie besondere Rücksicht darauf genommen, und es ist zu erwarten, dass in Kürze ein Lehrstuhl für Pädagogik als nothwendiges Erfordernis einer jeden Universität in den Vereinigten Staaten angesehen wird.

Einer Einrichtung, einzig in Amerika in ihrer Art, müssen wir ferner noch gedenken; das ist das New-York College zur Ausbildung von Lehrern. Es ward im Jahre 1887 eigentlich zu dem Zwecke gegründet, Lehrer zur Ertheilung von Handfertigkeitsunterricht auszubilden. Doch bald ward dies nur Nebenzweck, und seine jetzige Wirksamkeit ist so, dass man es dem „Pädagogium“ zu Wien an die Seite stellen kann. Man ging hierbei von der Ansicht aus, dass die allgemeine Kenntnis der Pädagogik und der menschlichen Seele sowie die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, wie sie in den Normalschulen erworben wird, ergänzt werden muss durch ein breiteres, tieferes und eingehenderes Studium der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften, der bedeutendsten Pädagogen und pädagogischen Ideen, wozu eine sorgfältige Beobachtung und Vergleichung der zeitgenössischen Erziehungssysteme in Europa und fortlaufende Übung in der Unterrichtkunst unter sachverständiger Leitung kommen muss.

Dass die Einrichtung eines so idealen Zwecken dienenden Instituts nicht ohne wolthätige Folgen bleiben kann, liegt auf der Hand. Es ist dies auch wünschenswert; denn eine berufliche Bildung fehlt auch heutzutage noch bei sehr vielen Lehrern Amerikas. Das geht daraus hervor, dass im Staate New-York ein Gesetz vorbereitet wurde, welches die Anstellung eines Lehrers untersagt, der außer der erforderlichen allgemeinen Bildung nicht nachweisen kann, dass er wenigstens 32 Wochen eine Normalschule besucht hat. Es sind verschiedene Gründe, die die Lehrer abhalten, die nöthige berufliche Vorbildung zum Lehrberufe sich anzueignen. Die weitaus größte Mehrzahl der Lehrpersonen Amerikas sind Frauen und Mädchen. Es liegt daher in der Natur der Sache, dass sie das Lehramt nicht als ihren Lebensberuf ansehen, sondern nur als Ausweg, solange sie nicht anderweit versorgt sind. Dann werden die Lehrer, theils weil sie dem weiblichen Geschlechte angehören, theils weil

ihre Arbeit nicht genügend geschätzt wird, zu gering besoldet. Auch können viele Lehrer den geringen Gehalt, der ihnen gewährt wird, nur einen Theil des Jahres beziehen, da in ackerbautreibenden Gegenden nur einen Theil des Jahres unterrichtet wird. Die beiden letzten Gründe führen zu dem vierten: Die meisten Lehrer erwählen ihr Amt nicht als Lebensberuf, sondern nur als Grundstein für einen besser nährenden Beruf. Zum Lehrerberuf können sie jeden Augenblick wieder zurückkehren, wozu also unnöthig Zeit und Geld verschwenden, um eine Bildung auf Normalschulen zu erlangen, die nur vorübergehend nöthig ist?

Solange aber nicht alle Lehrer ihre Bildung den Normalschulen verdanken, solange werden diese auch nicht zur rechten Blüte gelangen. Dazu ist aber vor allen Dingen eine allgemeine Achtung der Lehrer und ihres Berufes nöthig, und diese wird erst herbeigeführt werden, wenn an allen Universitäten und Colleges der Vereinigten Staaten Lehrstühle für Pädagogik errichtet und die Lehrer auf diese Weise den Juristen und Medicinern gleichgestellt werden, was vielleicht in Amerika in nicht gar zu langer Zeit verwirklicht werden, für Europa, bez. für Deutschland wol noch lange ein frommer Wunsch bleiben wird.

Pädagogische Rundschau.

Dr. Adolf Josef Pick. Wer und was wird heutzutage nicht gefeiert, sobald sich nur eine leise Veranlassung dazu bietet! Wir erleben Jubiläen für Dinge und Personen, die sich herzlich wenig über die flache Alltäglichkeit, über das tiefstehende Durchschnittsmaß ihres „Milieu“ erheben. Möge nur auch dem wahren Verdienste die gebürende Ehre zutheil werden!

In unserer von inneren Widersprüchen aller Art durchsetzten Zeit, die allerlei Fortschritte aufweist, aber den Fortschritt vermissen lässt, die allerlei Wahrheiten findet, aber keineswegs der Wahrheit im Leben und Thun huldigt, die bei hoher Cultur einen Rückgang der Sitten merken lässt, thut das aufmerksame Beschauen des Lebens, Denkens und Wollens von wirklich bedeutenden Zeitgenossen wol; es wirkt auf das Gemüth dessen, der sich ernstlich und besorgt fragt, wohin dieses alles führen will, wie ein Entrinnen aus beängstigender Stadtluft hinaus in die Natur, hinauf zu den Bergen Gottes. Von einem solchen bedeutenden Menschen, an dem wir andern uns erheben, uns bilden können, wollen diese Zeilen sprechen.

Dr. Adolf Josef Pick ist eine vollständig ausgeglichene, in sich harmonisch abgeschlossene Persönlichkeit und zwar — bei seinen siebzig Jahren ist dies besonders hervorzuheben — nicht seit heute und gestern, auch nicht seit einem Jahre oder einem Decennium; sondern wer ihn kennt, hat ihn nur so und nie anders gekannt, mit denselben Anschauungen, mit derselben liebenswürdigen Einfachheit und Offenheit, die nichts darnach fragt, wie und ob die Wahrheit, die er erkennt und behauptet, nach rechts oder links, nach oben oder unten anstoßen könnte.

Dr. Picks Studiengang und Veranlagung waren ganz darnach angethan, dass er sich für berufen halten durfte, von der Lehrkanzel einer Hochschule aus die Geister erleuchten zu können, (wie ja sein Bruder Hochschulprofessor von großem Rufe ist, und wie er ja selbst in seinem Sohne Dr. Georg Pick einen großen Mathematiker erzog, der schon mit 21 Jahren an der Prager Hochschule lehrte); aber seine Begeisterung, Menschenwol durch Menschenerziehung zu begründen, zeigte ihm ein ungleich weiteres Feld der Bethätigung auf dem Gebiete des elementaren Unterrichtes, das er unermüdlich durchpflügte, um Unkraut auszuroden, „damit der Schule der reine Geist wieder gegeben werde, der sie zu einem Heim unentweihten Menschenthums macht“, damit die Schule endlich mehr des „Pestalozzischen Geistes“ aufzeige, als bloße „Handgriffe des Unterrichtes“.

Derselbe Mann, der mit den hervorragendsten Pädagogen und Schulpolitikern in regem Gedankenaustausch steht, mit Männern wie Dittes und Frohschammer in freundschaftlichen Verkehr trat, versäumt seit 1877 kaum eine Sitzung der Wiener pädagogischen Gesellschaft, greift in die Debatten, welchen Gegenstand des Unterrichtes und der Erziehung auf dem Gebiete der Volks- u. Bürgerschule sie auch betreffen mögen, stets anregend und richtunggebend ein, oder bringt selbst Vorträge, die nach Inhalt und Form den vollendeten Meister, den strenglogischen Denker, den warmfühlenden Menschen zeigen. Namentlich müssen hier seine in den Jahrbüchern der pädagogischen Gesellschaft veröffentlichten Pestalozzireden erwähnt werden, die alle einen tiefen Eindruck auf die Zuhörerschaft machten und auch gelesen ihre Wirkung nicht verfehlen.

Die Akademie der Wissenschaften veröffentlicht Abhandlungen von Dr. Pick; die bedeutendsten, fachwissenschaftlichen Zeitschriften nehmen seine Beiträge auf, bewerben sich eifrig um dieselben; ihm aber bereitet es die größere Freude, wenn, wie es des öfteren vorgekommen ist, Laien sich äußern, die etwa seine astronomische Geographie studiren und sich gedrängt sehen, ihm durch den Verleger zu danken. Er sieht in solchen spontanen Äußerungen des Volksgeistes die befriedigende Bestätigung von der Richtigkeit seiner Grundanschauung, dass dem Menschen und der Menschheit erst dann durch Unterricht zu helfen sein wird, wenn einmal in der Weise und in dem Umfange gelehrt werden wird, „dass das Wissen ein bewusstes, mit dem ganzen Sein der Person verwachsenes, durch die Arbeit des eigenen Denkens assimilirtes“, ein erworbenes, nicht aber ererbtes Gut zu werden vermag.

Dr. A. J. Pick ist am 30. Mai 1824 in Czerma in Böhmen geboren und übersiedelte mit seinen Eltern nach Neustadt an der Mettau, wo letztere ein Fürst Dietrichsteinsches Landgut als Pächter bewirtschafteten. Der Vater liebte die Felder, die er bebaute und behandelte die Thiere seines Musterstalles mit jener Zärtlichkeit, die warmen Naturfreunden eigen ist. Die Mutter, die einer gebildeten Familie entstammte, kannte genau ihren Schiller und Gellert, welche sie noch im hohen Alter öfters citirte. Als der Vater dem achtjährigen Adolf einst Raffs Naturgeschichte gebracht hatte, verschlang der Knabe diese erste naturwissenschaftliche Belehrung mit großer Begier. Indess muss demselben schon durch die schöne Natur seiner Umgebung der Sinn für eigene Beobachtung erweckt worden sein; denn er äußerte nach Durchlesung des Buches: „Wenn ich groß bin, schreibe ich eine Naturgeschichte der Wiese, die hinter unserem Hause liegt.“ —

Das Gymnasium, damals sechsclassig, absolvirte Pick in Reichenau; dann ging er nach Prag, wo er am philosophischen Lyceum unter Jandra Mathematik, unter Hessler Physik und unter dem nachmals berühmten Exner Philosophie hörte. An der Universität studirte er ein Jahr Jus; da er demselben kein Interesse abgewinnen konnte, wandte er sich dem Lehrfache zu unter eifrigster Pflege der mathematisch-naturwissenschaftlichen Disciplinen. — Er arbeitete im physikalischen Institute unter Doppler, studirte unter Unger Botanik, Zoologie unter Kner und Astronomie unter Littrow; dieser erkor ihn zu seinem Assistenten, als welchen wir ihn vier Jahre an der k. k. Sternwarte in Wien thätig sehen. Sich nunmehr entschieden dem Lehrfache zu-

wendend, lehnte er eine Professur am akademischen Gymnasium deswegen ab, weil ihm der Wechsel seiner Confession zur Bedingung gemacht wurde, errichtete aber eine Privat-Lehr- und Erziehungsanstalt in Wien, welche bald eines ausgezeichneten Rufes sich erfreute und zwanzig Jahre unter seiner Leitung stand. Eine große Zahl seiner Schüler aus jener Zeit blicken mit dankbarer Verehrung zu ihm empor. Als in Wien in den 70er Jahren der Druck einer schweren wirtschaftlichen Krisis auf allen Verhältnissen lastete, litten auch die Privatschulen. Dr. Pick, der wol den Beruf und die Kraft besaß, eine Erziehungsanstalt im Pestalozzischen Geiste zu gründen und zu leiten, der auch die Neigung, ja die Leidenschaft hatte, einer Erziehungsanstalt nach seinem Ideale die größten Opfer zu bringen, sah sich in dieser schweren Zeit nicht mehr in der Lage, sie in der erwünschten Weise weiter zu führen. Von da ab bethätigte er sich zumeist im Privatunterrichte; vorübergehend war er auch als supplirender Professor an der k. k. Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalt in Wien beschäftigt; leider nur vorübergehend! War seine Confession oder sein Alter das Hindernis, ihm eine Stellung einzuräumen, in welcher er wie selten Einer hätte segensreich wirken können? — Dr. Ad. Jos. Pick — als Lehrerbildner! Was das für die erste Lehrerbildungsanstalt des Reiches hätte bedeuten können, lässt sich aus der Freundschaft und Hochachtung ermessen, welche ihm die hervorragendsten Lehrkräfte derselben nach einer kurzen Thätigkeit daselbst entgegenbrachten und bewahren, lässt sich aus seiner Stellung in der Wiener pädagogischen Gesellschaft erkennen. Dieser gehören die strebsamsten und fortgeschrittensten Mitglieder der Lehrerschaft an und diese zeigen insgesammt eine Verehrung, eine bewundernde Anerkennung seiner Fähigkeiten, seiner Leistungen und seines Charakters, wie sie nur noch Einem in Wien zukommt.

In einer seiner Pestalozzireden sagt Dr. Pick, unbewusst sein eigenes Wesen zeichnend: „Zur Begeisterung gehört Selbstlosigkeit, das Anstreben eines Ideales ohne egoistische Zwecke, gehört die Aufopferung seiner selbst für das, was man für wahr, edel, gut erkennt.“

Nichts liegt und lag ihm in seinem Wirken ferner, als äußere Güter, Ruhm und Vermögen zu gewinnen, so dass er nunmehr am Abende seines in rastloser Thätigkeit dem Wole der Menschen geweihten Lebens mit seiner vortrefflichen Lebensgefährtin in einen kleinen mährischen Ort sich zurückzieht, „wo das Leben nicht theuer ist“; mehr materielle Frucht trug ihm seine treue und hingebungsreiche Lebensarbeit nicht, weil er nie nach dergleichen strebte. Dafür aber begleitet ihn an den stillen Ort, an dem er sich und seinen geliebten Wissenschaften leben will, die Liebe und Verehrung aller, die ihn kennen. Wer Dr. Pick an dem Abende, an welchem er von der pädagogischen Gesellschaft Abschied nahm, noch zur Debatte über Rechenunterricht sprechen hörte, durfte sich sagen: Das ist nicht ein greiser, müder Mann, der heute Hammer, Kelle und Richtmaß weglegt und den Bau andern überlassen will; sondern das ist einer, der noch von Thatkraft und Schaffensfreude erfüllt ist und seine innere Welt noch weiter ausbauen will, unbeirrt von dem geräuschvollen Leben der Großstadt, unbehindert von den schwankenden Erscheinungen des Tages. Das tröstet, und daran knüpft sich die Hoffnung seiner Verehrer, dass es ihm in der ländlichen Muße möglich werden wird, die kaum übersehbare Zahl seiner veröffentlichten, oft sehr wertvollen Aufsätze zu sammeln zum

Nutzen aller, die für pädagogische und naturwissenschaftliche Fragen offenen Sinn haben und Anregungen zum Fortschritt hoch halten. Ich erinnere hier nur daran, dass in den Jahresberichten, die Dr. Pick über seine Privatrealschule veröffentlichte, Aufsätze pädagogischen Inhaltes sich finden, die wol verdienen würden, der Vergessenheit entrissen zu werden; dass ferner bei dem internationalen Unterrichtscongress in Brüssel im August 1880 zur Beantwortung der ersten Frage vor der Vollversammlung ein Referat des Dr. Pick verlesen und dann in deutscher und französischer Sprache veröffentlicht wurde. Wie viele Lehrer haben genauere Kenntniss von dieser Abhandlung erhalten? Und doch enthält diese eine Untersuchung mehr an pädagogischer Weisheit und grundlegender Erziehungseinsicht, als anderswo ganze Bände aufweisen. Hier „zeigt sich in der Beschränkung der Meister“, nicht allein in der Fülle und Tiefe der Gedanken, die er bietet, sondern auch — und mehr noch in dem weisen Maße, das er allem Unterricht auferlegt, indem er die Grenzen zwischen zwecklosem Wissen und beglückendem Erkennen sehr scharf zieht:

Zu den ersten literarischen Veröffentlichungen wurde Dr. Pick durch Bonitz veranlasst, der ihn aufforderte, für die von ihm herausgegebene Gymnasialzeitung zu schreiben. Rossmäßler ferner, dessen persönliche Bekanntschaft Pick gemacht hatte, regte ihn zur Bearbeitung des Themas an: „Die Formenwandlungen in der Natur“; in der Ule'schen Zeitschrift die „Natur“ erschien von ihm eine Abhandlung: „Das Obst und sein Wesen“, welche preisgekrönt wurde und sodann in einem groß angelegten naturwissenschaftlichen Werke, das von ersten Autoritäten edirt ward, Aufnahme fand. Die Akademie der Wissenschaften veröffentlichte von Pick: Über die Sicherheit barometrischer Höhenmessungen; in Hoffmanns mathematisch-naturwissenschaftlicher Zeitung lieferte er außer zahlreichen Besprechungen und anregenden Notizen: „Die Kugelgestalt der Erde“ und „Begriff entgegengesetzter Größen“.

Wir dürfen den Leser nicht ermüden durch die Aufzählung sämmtlicher Aufsätze, welche Dr. Pick in den Zeitschriften: Realschule, Schulboten, Pädagogium, Neue freie Presse, Deutsche Zeitung u. v. a., während einer langen Reihe von Jahren und auch noch in jüngster Zeit veröffentlicht hat, müssen aber doch auf einzelnes hinweisen. Die von ihm herausgegebene Jugendzeitschrift: „Durch die Welt“ ist leider auch schon fast verschollen, und doch war dieselbe von einer seither nicht wieder versuchten Reichhaltigkeit; hier zeigte Dr. Pick in seinen Artikeln: „Das Meer und seine Geheimnisse“, „Astronomische Wanderungen“, dass man auch zur Jugend herabsteigen und sie zu sich emporheben kann, wenn man die richtige Weise zu suchen versteht.

Mit seinem „Rechenbuche für die oberen Classen der Bürgerschule“, einem wahren Meisterstück der Didaktik, hatte Dr. Pick kein Glück, weil unsere Schulrechenbücher für alle Classen aller Schulkategorien sozusagen als Monopol vergeben waren; hingegen erfreut sich sein nunmehr in zweiter Auflage vorliegendes Buch: „Die elementaren Grundlagen der astronomischen Geographie“ allgemeinster Anerkennung und Verbreitung.

Möge es dem trefflichen Manne beschieden sein, noch eine lange Reihe von Jahren in seiner stillen Zurückgezogenheit an den Blumen und Sternen, die er so sehr liebt, weil er sie versteht, an der Betrachtung der reinen

Menschennatur, die er in sich fühlt und so gerne in der Welt auf ideale Ziele gelenkt sehen möchte, an den Wissenschaften, deren begeisterter Anhänger er ist, sich zu erfreuen, und mögen seine Freunde von seiner unerschöpften Schaffenslust noch recht oft Kunde erhalten! Philipp Brunner.

Aus dem Großherzogthum Hessen. Wie wir bereits im „Pædagogium“ (Jahrg. 1893 S. 202) mittheilen konnten, wurde die anfänglich für den Herbst 1893 festgesetzte 25jährige Jubelfeier des „Hessischen Landeslehrervereins“ (gegründet am 8. Oktober 1868) auf Frühjahr 1894 verlegt. Am 30. April und 1. Mai letzten Jahres fand dieselbe denn auch in den geschmackvoll decorirten Räumen des „Saalbaues“ zu Darmstadt statt. — Zunächst wurde die von mehr als 400 hessischen Lehrern besuchte Delegirtenversammlung abgehalten. Als für weitere Kreise von Interesse sei aus der Tagesordnung erwähnt, dass von der Versammlung die von dem Vereinsvorstand vorgenommene Wahl des Schulinspectors Scherer-Worms zum Redacteur des „Schulboten für Hessen“ gutgeheißen wurde. Die auf der Tagesordnung stehende Berathung des Statutenentwurfs wurde wegen vorgerückter Zeit bis zur Delegirtenversammlung im nächsten Jahre vertagt. Der Voranschlag für 1895 wurde im wesentlichen nach dem Entwurfe des Obmanns in Einnahme und Ausgabe in der Höhe von 9470 Mark genehmigt. Höchst unerfreulich waren die Mittheilungen des Obmanns über die Rechnungsführung des freiwillig aus dem Leben geschiedenen früheren Rechners, des Taubstummenlehrers Billosch. Derselbe hatte nicht weniger als 10251 Mark Vereinsvermögen veruntreut! — Ein vom Großherzog Ernst Ludwig eingelaufenes Dankschreiben für Übersendung der „Festschrift“, die von Obmann Backes verfasst ist und eine Geschichte des „Landeslehrervereins“ enthält, wurde mit einem begeistert aufgenommenen „Hoch“ erwidert. Abends fand ein Festkommers statt. —

Zur eigentlichen Jubelfeier gestaltete sich jedoch die am 1. Mai stattgehabte Generalversammlung. Zu derselben hatten sich über 600 hessische Lehrer eingefunden. Die Staatsbehörde war vertreten durch die Herren Geh. Staatsrath Knorr von Rosenroth, Geh. Oberschulrath Greim und Geh. Oberschulrath Soldan. Herr Obmann Backes warf in seiner Begrüßungsrede in anziehender Weise einen Blick auf die Gründung und das allmähliche Wachsthum des Vereins. Hierauf wurden in warmen Worten Begrüßungen und Glückwünsche zur Jubelfeier ausgebracht von den Herren Geh. Oberschulrath Greim namens der obersten Schulbehörde, Oberbürgermeister Morneweg namens der Stadt Darmstadt, Lehrer Dickel namens des Darmstädtischen Bezirks-Lehrervereins, von je einem Vertreter des bayerischen, württembergischen, badischen, pfälzischen und kurhessischen Lehrervereins; auf telegraphischem Wege liefen Begrüßungen und Glückwünsche ein von preußischen und sächsischen Lehrervereinen; Glückwunschschreiben wurden verlesen vom Berliner Lehrerverein und Herrn Landtagsabgeordneten Dr. Schröder, welcher sich zur Zeit in Tyrol zur Heilcur aufhält. Begrüßungstelegramme wurden von der Versammlung abgesandt an Sr. Kgl. Hoheit den Großherzog und den früheren Obmann Marbach-Offenbach. Der Berliner Lehrerverein übersandte dem derzeitigen Obmann

Backes die Ernennung zum Ehrenmitglied des genannten Vereins. — Den eigentlichen Festvortrag hielt Herr Director Fiedler-Darmstadt, ein Freund des verstorbenen Joh. Schmitt und Mitbegründer des „Landeslehrervereins“ über: „Sonst, jetzt und künftig.“ In begeisterter, woldurchdachter Rede gab Fiedler eine lebendige Schilderung der hessischen Lehrerverhältnisse im letzten Jahrhundert, wies auf die Erfolge durch Gründung des „Hessischen Lehrervereins“ hin und gedachte dabei der Hauptpersonen, welche auf die Verhältnisse einen günstigen Einfluss ausübten, namentlich des verstorbenen Redacteurs Schmitt. Die traurigen Verhältnisse des „Sonst“ haben sich im „Jetzt“ bedeutend gebessert. Die Vertretungskosten in Krankheitsfällen hatte der Lehrer ehemals selbst zu bezahlen; heute werden dieselben vom Staate getragen. Die Pensionen der Lehrer, welche sonst den Gemeinden oblagen und zu so vielen Widerwärtigkeiten führten, sind nun vom Staate übernommen. Die Pensionen der Wittwen und Waisen sind von 120 Mark auf 450 Mark erhöht worden. Die Befreiung von dem niederen Kirchendienste ist seit 20 Jahren gesetzlich sanktionirt. Das Edict von 1832 ist dem besseren Schulgesetz von 1874 gewichen. Die Bevormundung der Lectüre ist gefallen. Die sociale Stellung der Lehrer hat sich gehoben, die Beaufsichtigung des Unterrichts geschieht jetzt, wenigstens im Principe, von Fachleuten. — Von der Zukunft ist zu erwarten: Eine Regelung der Gehalte der Stadt- und Landlehrer; die Übernahme der Lehrergehalte auf die Staatsclasse; Erhebung der Volksschule zur Staatsanstalt; Anrechnung der Wohnungsvergütung bei der Pensionirung; Erhöhung der Witwengehälter; Hebung der socialen Stellung des Volksschullehrerstandes durch Ertheilung der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst und Verleihung des passiven Wahlrechts; Erhöhte Vorbildung der Schulamtscandidaten und Gelegenheit zur unausgesetzten Weiterbildung! —

Der Fiedler'sche Festvortrag wurde am Schlusse mit großem Beifall aufgenommen, und wir wünschen nur, dass die darin niedergelegten Wünsche der hessischen Lehrer recht bald in Erfüllung gehen mögen. Dem „Hessischen Landeslehrerverein“ aber, der mit Stolz auf das erste Vierteljahrhundert seines Bestehens zurückblicken kann, möge ein weiteres Blühen und Gedeihen auch im zweiten Vierteljahrhundert beschieden sein, zum Heile des einzelnen, zum Nutzen und zur Ehre der Gesamtheit!

Ebenfalls wurde im „Pædagoginm“ von nns schon mitgetheilt, dass bei der Regierung und der II. Kammer der Stände eine Eingabe der hessischen Lehrer um generelle Neuregulirung resp. Erhöhung der Gehalte eingelaufen sei. In jüngster Zeit ist nun in dieser Angelegenheit von Seiten der Großherzoglichen Regierung der II. Kammer der Stände ein Gesetzentwurf zugegangen, der über die Art und Weise, wie man maßgebenden Ortes die Sache regeln will, Licht verbreitet. Bezüglich der Witwen und Waisenversorgung enthält dieser Entwurf folgende Bestimmungen: 1. Die Lehrerswitwe soll auch in Zukunft 450 Mark per Jahr als Witwengehalt empfangen; 2. Stirbt der Lehrer mit Hinterlassung einer Witwe und eines oder mehrerer ehelichen Kinder, so soll außerdem noch jedes Kind unter 18 Jahren $^1/_5$ des Witwengehaltes beziehen; 3. Hinterlässt ein Lehrer keine Witwe, aber eines oder mehrere Kinder unter 18 Jahren, so wird an Waisengeld verabfolgt:

a. wenn ein Kind vorhanden ist, $^2/_3$ des Witwengeldes, b. wenn zwei Kinder vorhanden sind, $^1/_2$ des Witwengeldes für jedes Kind, c. wenn drei oder mehr Kinder vorhanden sind, $^1/_3$ desselben für jedes Kind. 4. das Waisengeld für sich und Witwen- und Waisengeld zusammen dürfen den Betrag von 1000 Mark nicht übersteigen. — Findet dieser Gesetzesentwurf Annahme, so werden also die Lehrer-Witwen und- Waisen nicht unwesentlich aufgebessert. Allein die Wolthat des Gesetzes soll nur den Witwen mit Kindern unter 18 Jahren zu theil werden; alle anderen aber sollen wie bisher, die gänzlich unzureichende Pension von 450 Mark weiter beziehen. Man gibt sich indessen der Hoffnung hin, dass bei der Berathung des Entwurfes es den Abgeordneten gelingen werde, die Witwenpension ohne Rücksicht auf das Alter der Kinder auf mindestens 600 Mark jährlich erhöht zu erhalten. Diese Forderung des Lehrerstandes kann man sicherlich nicht als unbescheiden betrachten; erstreben doch auch die evangel. Geistlichen des Landes eine Erhöhung des Witwengehaltes von 850 auf 1000 Mark! Von Bestimmungen bezüglich der generellen Aufbesserung der Lehrergehalte enthält der Gesetzesentwurf kein Wort, ebenso schweigt er von der beantragten Regelung des Kirchendienstes der Lehrer. Und doch hätte gerade in dieser Beziehung endlich einmal gründlich Wandel geschaffen werden müssen! Nun, wir hoffen immer noch, dass sich in dem neu eröffneten Landtage Männer finden werden, die ohne Scheu Dinge zur Sprache bringen, deren endliche Lösung doch einmal erfolgen muss! An schönen Worten hat es bisher nie gefehlt; möge man recht bald auch entsprechende Thaten sehen! —

Eine auffallende, bisher noch nicht beobachtete Thatsache förderten die neuesten statistischen Nachweise zu Tage. Durch dieselben wird nämlich eine merkliche Abnahme der die Volksschule besuchenden Kinderzahl constatirt. So betrug die Abnahme der Volksschüler im Kreise Bingen 74, im Kreise Offenbach 103, im Landkreise Mainz 105, im Kreise Alsfeld 210, im Kreise Friedberg gar über 700! Da infolge dieser Verhältnisse an die Errichtung neuer Stellen nicht gedacht werden kann, erwächst den hessischen Schulamtsaspiranten, die außerdem noch die Concurrenz auswärtiger Lehrer (Oldenburger etc.) und die der Realschul- und Gymnasial-Abiturienten (viele derselben finden nach ihrem Austritt aus diesen Anstalten sofort Verwendung, fallen aber oft 2 bis 3 Mal im Staatsexamen durch) zu ertragen haben, in Bezug auf Verwendung im Schuldienste keine tröstliche Aussicht. —

Seit Erlass des 1874er Schulgesetzes war man außerhalb Hessens gewohnt, das Land Philipps des Großmüthigen als „Musterland“ bezüglich seiner Schulverhältnisse zu bezeichnen. Mögen sich die Verhältnisse bei uns in der Zukunft so gestalten, dass auch fernerhin unserem Großherzogthum dieser Ehrentitel bewahrt bleibt!

Aus der Schweiz. Die Verpflanzung der Friedensidee auf das Gebiet der Jugenderziehung. Die nachfolgenden Skizzen mögen einen neuen Erfahrungsbeweis dafür liefern, dass eine gute Idee, zur rechten Zeit als keimfähiges Samenkorn ins fruchtbare Erdreich des Volksgemüthes gesenkt, selbst dann aufgehe und sich zur kräftigen Pflanze entwickle, wenn anfangs geahnte

und ungeahnte Hindernisse in großer Zahl ihr normales Wachsthum zu hindern oder gar unmöglich zu machen schienen.

Die von der Redaction des „Paedagogium“ im Frühjahr 1890 warm unterstützte Idee Molkenboers, schon im Jugendunterricht, besonders in der Geschichte, das Unmoralische des Krieges unumwunden zu kennzeichnen und einen Bund Gleichgesinnter unter den Vertretern aller Nationen zu gründen, fand in der Schweiz an Herrn Gattiker, Lehrer am Lehrerinnenseminar und an der Knabenschule in Zürich, einen entschiedenen Fürsprecher und energischen Förderer. Auch in St. Gallen und Umgebung fiel der Same auf günstiges Erdreich, so dass die nahe liegende Frage, ob die Gründung einer schweizerischen Section des von Molkenboer (damals in Bonn) projectirten, internationalen Erziehungsvereins möglich, empfehlenswert und praktisch fruchtbar wäre, trotz der unleugbaren Hindernisse (Beschaffung der finanziellen Mittel und Beseitigung von Vorurtheilen gegen einen neuen „Verein“ zu der Legion der schon bestehenden Vereine u. s. w.), entschieden bejaht wurde.

Nachdem zunächst die eigenen skeptischen Anwandlungen überwunden waren und man sich thatkräftiger Mitarbeiter und Autoritäten (wie z. B. des Herrn Schulinspectors Wyss in Burgdorf) versichert hatte, schritt man zum Entwurf der Statuten und der Tagesordnung für den 29. September 1891 (Zweiten Tag des schweizerischen Lehrerfestes in Luzern). Den Hauptverhandlungsgegenstand bildete ein Referat von Herrn Gattiker über Ziele und Zwecke der Friedensbestrebungen. Dasselbe erwies sich äußerst wirksam, indem man nach verhältnismäßig kurzer Discussion zur Gründung einer schweizerischen Section des Int. Erz.-Vereins schritt. Nach der Annahme der provisorisch entworfenen Statuten und der definitiven Wahl eines Central-Comité (Gattiker, Schmid, Tagespräsident und Huber, Mitglied des bisherigen Initiativ-Comité) ertheilte die Versammlung demselben Auftrag und Vollmacht zur Selbstergänzung und weiteren Propaganda in verschiedenen Theilen der Schweiz. Jeder Theilnehmer schied vom Versammlungsort mit dem lebhaften Bewusstsein, eine hochwichtige Idee gesichert und gefördert zu haben.

Jene Auftrag- und Vollmachtertheilung verlieh der keimenden Pflanze ein bedeutendes Maß innerer Lebenskraft und erwies sich in der Folge als conditio sine qua non des freien, freudigen und selbständigen Schaffens sowol der einzelnen Mitglieder als auch der neugegründeten Localsectionen und Zweigvereine.

Die langsam, aber um so kräftiger wachsende Pflanze gedieh bei treuer Pflege im fruchtbaren Erdreich des Volksgemütes und unter dem Einfluss idealer Thatkraft, besonders in Lehrerkreisen vortrefflich, obwol sich dann und wann ein zu rascher Temperaturwechsel zwischen anfänglich kaltem Indifferentismus und einseitiger, zu wenig anhaltender Begeisterung geltend machte.

Die Zahl derjenigen, die sie zwar als exotisches Gewächs betrachteten, ihre Entwicklung aber doch mit Energie förderten, wuchs von Woche zu Woche. Der Verein zählte bald 2—300 Mitglieder. Die inzwischen in verschiedenen Theilen unseres Landes ernannten Mitglieder von Special- oder Local-Comités (Erziehungsdirectoren, Geistliche, Lehrer u. a. eifrige Gesinnungsgenossen) entfalteten, angeregt durch mehrere Artikel in der Landes- und Localpresse, in weitern Kreisen eine zielbewusste Propaganda, verbreiteten die von Herrn Molkenboer in uneigennütziger Weise subventionirte „Arboner

Wochenschrift" und unterstützten auch deren Redactor (Schmid) dann und wann mit kleinern Berichten oder größern Artikeln.

In verhältnismäßig rasch aufeinander folgenden Sitzungen des Central-Comité (in Zürich und St. Gallen), sowie in ungezählten Zusammenkünften entfernt wohnender Mitglieder, besonders des ostschweizerischen Comité (z. B. in Herisau, Rheineck, Bischofszell, Au, Weinfelden), sowie isolirter Friedensfreunde (z. B. in Burgdorf, Basel, Schwyz), entwickelte sich eine fruchtbare administrative Thätigkeit, hauptsächlich, seitdem auch engere Beziehungen angeknüpft worden waren mit andern Friedensgesellschaften in der Schweiz (durch die gütige Vermittlung des Herrn Elie Ducommun in Bern), in Frankreich u. s. w. Der genannte Herr vertrat unsern Verein auf dem Congress in Rom in wolwollendster Weise und bot uns schon damals manche praktische, pädagogisch wichtige Beiträge und Anregungen für den Unterricht auf höhern und niedern Stufen, z. B. in der Geschichte.

Allmählich brachten maßgebende Blätter, z. B. „der Bund", „die Basler Nachrichten", „die Neue Züricher Zeitung" und „das St. Galler Tageblatt", ihren Lesern in den vom Präsidenten eingesandten Artikeln Aufklärung über die Ziele und Zwecke der Friedensvereine im allgemeinen und derjenigen der „pädagogischen Sectionen" im besondern.

Nun folgte ein etwas dunkles Blatt in der kurzen Geschichte unsers Vereins: Die gänzliche Loslösung desselben vom Int. Erz.-Verein Molkenboers. Diese erfolgte deshalb, weil Molkenboer absolut verlangte, auch wir müssten auf sein Endziel: Die Einsetzung eines bleibenden internationalen Erziehungsrathes direct lossteuern, obwol schon der Wortlaut dieser einseitig gewordenen Devise in unserm Vaterlande nach ganz übereinstimmendem Urtheile nichts weniger als populär klang und der Sache schadete. Zum Glück hatte sich der junge Verein inzwischen bei Friedensgesellschaften der Schweiz und des Auslandes genügende Sympathie erworben, um, wenn auch vorerst noch in lockerem Verbande, doch gleichwol nachhaltig unterstützt zu werden.

Jetzt begann eine frische, frohe Thätigkeit auf dem uns zunächst liegenden Friedensgebiete, dem der Schule und der Jugenderziehung überhaupt. In dem im Verlage der Zollikoferschen Buchdruckerei in St. Gallen erscheinenden neuen Vereinsorgan (Wochenschrift für Friedensbestrebungen und für einheitliche Jugenderziehung und Volksbildung") besprach man den Geschichtsunterricht und andere Fächer genauer im Lichte der Friedensbestrebungen, regte die Abhaltung von Vorträgen an und bot den neu gewonnenen Mitgliedern auch Mittheilungen über die Fortschritte unserer Sache im In- und Auslande.

Mittlerweile rückte der IV. Weltfriedenskongress in Bern näher. Praktische Aufgaben, unter anderen auch die Vertretung der von der Pax humanitate (in Holland) gestellten Anträge traten an das Präsidium und die übrigen Delegirten heran, so dass alle Verhandlungen einen doppelten Wert für uns hatten. Besondere Erwähnung verdient hier der ausgezeichnete Vortrag des Herrn Hofrath Dr. Beyer aus Stuttgart (Ehrenmitglied) über „Völkerrecht und Völkerfriede", sowie die unsere Anträge vorbereitende Unterredung des Präsidenten mit dem allzufrüh verstorbenen Bundesrath L. Ruchonnet Dieser ermuthigte den Genannten am Morgen des 3. Congresstages mit den Worten: „Monsieur, vos propositions sont beaucoup plus importantes que toutes celles que nous avons eues jusqu'à présent." Diese Erklärung aus dem beredten

Munde des wolwollenden Congresspräsidenten hatten einen höhern Wert und wirkten noch weit ermuthigender als die nachherige Discussion im Plenum des Congresses. Der Berichterstatter nahm als sicheres Pfand der zukünftigen Unterstützung seiner Bestrebungen die Überzeugung mit sich nach Hause, sein Mandat in die beste, bewährteste Hand gelegt zu haben, und er täuschte sich nicht, hat doch der Ehrensecretär des I. F. B. besonders nach dem Tode des hochverdienten Staatsmannes die pädagogische Seite der Friedenspropaganda stets hoch gehalten. Auf der Grundlage der Congressbeschlüsse mit praktischer Tendenz ließ sich in Zukunft nun noch viel erfolgreicher weiter arbeiten: hat doch schon die Delegirten-Conferenz der schweizerischen Friedensvereine vom 4. Dezember 1892 eine einheitliche, kräftige Organisation derselben vorbereitet und diejenige vom 17. Februar 1894 eine solche an der Hand der nun definitiven Statuten eines „Allgemeinen Verbandes der Schweiz. Friedensvereine" gesichert.

In der erstgenannten Delegirten-Conferenz erhielt unser Schweiz. Friedensverein das weitere charakteristische Attribut der „Erziehung", zur Unterscheidung von der kurzweg als Schweiz. Friedensverein bezeichneten Schweiz. Section der Inter. Friedens-Liga und wurde mit den ältern Zweigvereinen Bern, Neuenburg und Genf als gleichberechtigtes Glied in den neuen Verband aufgenommen. Sein Organ, die genannte Wochenschrift empfahl man auch den Schwestersectionen; allein dasselbe fristete dennoch nur ein kümmerliches Dasein und schämte sich seines schlichten Kleides und anderer Blößen wegen vor seinen Geschwistern deutscher, französischer und englischer Zunge. Auch wandte sich sein Gönner allmählich von ihm ab, weil es beinahe ausschließlich der Friedensidee und zwar in schlichtester Weise, fürs Volk und die Jugend dienen wollte.

Kein Wunder darum, wenn es endlich nach hartem Kampfe für die Petitionsbewegung unterlag und sein junges Leben aushauchte, bevor es dauernd eine segensreiche Wirksamkeit hatte entfalten können. Der Präsident und bisherige Redactor gründete jedoch, gestützt auf die trübsten Erfahrungen, mit eigenen und fremden Opfern ein neues, bald ebenfalls officiell vom S. F. und E. V. anerkanntes Organ „Der Friede" (Juni 1893), das, auf Aktien sich stützend, im ersten Quartal schon 60mal so viele neue Abonnenten gewann als sein Vorgänger im ganzen Jahre.

Mit dem 1. Juli 1893 beginnt somit der III. Act der Vereinsthätigkeit. Die Scenerie wechselt bedeutend, da laut Central- und Local-Comité-Beschlüssen das vielgliedrige Propaganda-Comité Vollmacht erhalten hatte zur vollständigern administrativen und noch energischeren Thätigkeit nach außen, theils in der Leitung der Petitionsbewegung in der Ostschweiz, theils in der Vertheilung der ins Deutsche übersetzten Broschüre von E. Ducommun u. a. lit. Producte.

Von verschiedenen Seiten flossen unverhofft mehr Originalbeiträge im Redactionszimmer zusammen, so dass „D. F." bald seine eigene Existenzfähigkeit nicht mehr bezweifelte. Das I. F. B. unterstützte ihn stets mit periodisch erscheinenden Correspondenzen und trotz aller Schwierigkeiten konnte das neue Organ sich schon im ersten Quartal über Wasser erhalten und immer weitere Kreise ins Interesse unserer Bestrebungen ziehen, so dass die Mitgliederzahl sich bald verdoppelte, ja verdreifachte.

Seitdem ferner der academische Friedensverein Zürich und die Section

„Canton Zürich“ nicht nur unsere Thätigkeit, sondern speciell unser Vereinsorgan energisch unterstützen und dasselbe eine ausgedehntere Propaganda wagt, ist die Mitgliederzahl auf über 1100 gestiegen; das Beispiel der darin genannten Lectoren spornt andere begeisterte Redner zu Vorträgen an und der Friedenssame fällt nicht nur in Städten, sondern auch in isolirten kleinern Ortschaften meist auf fruchtbaren Boden, so dass der S. F. und E. V., selbst ein Zweigverein der gesammten Schweiz. Section der Int. F. Liga, schon jetzt Localsectionen mit 410*), 250, 150 u. s. w. Mitgliedern zählt und eine bunte Gesellschaft mit 84- und 94jährigen Greisen, 17jährigen Jünglingen, gereiften Männern, erfahrnen, ideal angelegten Frauen und Jungfrauen, mit Vertretern aller Berufsarten, Parteien und Stände bildet.

Dass sich mit der Gesammtheit dieser verfügbaren intellectuell und ethisch so bedeutenden Kräfte auch auf dem Gebiete der Volksaufklärung in Zukunft bei strafferer Organisation Großes leisten lässt, ist einleuchtend. Deshalb haben denn auch in letzter Zeit Geistliche, Professoren und Lehrer verschiedener Stufen, desgleichen Ärzte das Friedensthema behandelt, so dass nicht nur viele Lehrerconferenzen, sondern auch Lesegesellschaften, ja mitunter sogar freie größere Versammlungen mit der Friedensidee vertraut gemacht und für dieselbe anhaltend begeistert wurden.

Einen bedeutsamen Schritt vorwärts ging's den 17. Februar d. J., indem nämlich an diesem Tage auf der Delegirtenversammlung zu Bern „D. F.“ zum Organ des Allgem. Schweiz. Friedensvereins erweitert wurde, so dass die naturgemäße Verbindung sämmtlicher Zweigvereine zu einem allseitig thätigen Organismus mit den verschiedenartigsten Functionen nun hergestellt und die stetige Ausdehnung und Vertiefung besonders der pädagogischen Wirksamkeit der Friedensfreunde gesichert ist und nachhaltig unterstützt wird.

Bereits beginnen nun seit der Eröffnung der publicistischen Discussion auch viele Lehrer mit der „Abrüstung“ im Geschichtsunterricht, die sich anfänglich den Friedensbestrebungen gegenüber pessimistisch stellten. Sie erfahren (nach ganz übereinstimmenden Kundgebungen) selbst, dass die Weglassung detaillirter Schlachtenberichte und die Einschaltung kulturhistorischer Bilder, welche die Schüler zur versöhnlichen Gesinnung, zur wahren Nächstenliebe und Toleranz anleiten, ihre schönsten ethischen Früchte zeitige. Wahrer Heldensinn und geläuterte Bürgertugend erscheint dem Knaben, dem heranwachsenden Jüngling zur Friedenszeit ebenso schätzenswert als im Kriege. Dass auch der Moral- und Religionsunterricht mit Kraft, Wärme und Begeisterung ertheilt, der Friedensbewegung Bahn bricht, wird jeder Denkende leicht herausfinden. An die ca. 30 Vorträge knüpfte sich nach einlässlichen Berichten meist eine lebhafte Discussion, welche den Lectoren erwünschte Gelegenheit zur Bekämpfung der da und dort noch schlummernden Vorurtheile bot, die Ideen über die Lösung der Friedensaufgabe abklärte und die Gegner allmählich zum Schweigen brachte. Die vorliegenden Erfahrungsthatsachen lassen uns zuversichtlich hoffen, dass die in der Schweiz besonders auf dem pädagogischen Gebiet intensiv betriebene, zielbewusste, praktische Friedenspropaganda ihre materiellen Ziele (Abrüstung zu Gunsten der idealen Aufgaben) und ihre idealen Zwecke, gerade infolge ihres langsamen, aber sichern Fort-

*) St. Gallen, Wolfhalden, Zürich.

schreitens erreichen und je länger je mehr allgemeine Anerkennung finden wird zum Wol der Familie der Gemeinde und des ganzen Landes, sofern sie auch in Zukunft von oben und unten energisch unterstützt, von ihren leitenden Organen stets weiter ausgebreitet und in den maßgebenden Kreisen der öffentlichen Meinung hochgehalten und praktisch gefördert wird. G. Sch.

Aus der Fachpresse.

Die CG (1894, IV/V) erfreuen uns durch den (ersten) Abdruck einer Vorlesung Fr. A. Langes (vermuthlich beim Antritt seiner Docentenschaft in Bonn, Oct. 1855, gehalten) „über den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Anschauungen verschiedener Zeitalter". Es kann hier nicht unsere Aufgabe sein, den Gehalt dieser bedeutenden Arbeit ganz auszuschöpfen; wir müssen uns auf etliche Auszüge beschränken. — „Nachdem das Christenthum — urteilt Lange — eine Synthese der Grundelemente der allgemeinen Pädagogik gegeben hatte, traten seit der Reformationszeit die Motive der angewandten Pädagogik der Reihe nach historisch auf, und zwar beginnend nicht etwa vom Familienverhältnisse, sondern vom Schulverhältnisse; bei Locke und Rousseau tritt sodann das einfache Erzieherverhältnis, bei Basedow die Erziehungsanstalt, bei Pestalozzi endlich die Familie in den Vordergrund: eine aufsteigende Linie, in der das einfachste, aber auch am höchsten stehende Verhältnis zuletzt kommt." (Die „Hervorhebung der Familienerziehung" durch Pestalozzi, die „stille Wirkung" dieser That ist, „wenn sie auch weniger öffentlich beachtet wurde, als seine übrigen Leistungen, vielleicht nur um so tiefer gegangen".) „Auch die Volksschule hat durch Pestalozzi einen besonderen Aufschwung erhalten. Sein Streben, statt des Scheinwissens ein echtes, statt eines Wustes unverarbeiteter Kenntnisse die wahren Elemente und durch diese eine untrügliche Methode zu finden, erinnert schlagend an Kants Unternehmen auf dem Boden der Philosophie." Über Comenius bemerkt Lange: „Er war eine große Persönlichkeit. Seine reichen Lebenserfahrungen, sein tiefes Gemüth, seine umfassenden Studien verbanden sich mit dem tiefsten Nachdenken. Er geht bei allem Zusammenhang mit der Reformationsbewegung und mit Baco von Verulam wesentlich doch von einem eigenen, wahrhaft philosophischen Princip aus, von der Setzung der Einheit in dem ursprünglichen Wesen aller Wissenschaft und alles geistigen Lebens." Schließlich einige grundsätzliche Äußerungen: „Die Erziehung lebt in jedem Volke als die einfache Thatsache seiner sittlichen Fortpflanzung. Unter der Pflege staatlicher Ordnungen und eines erziehenden Standes hebt sie sich zur Kunst. Diese Kunst hat zu ihrem Gegenstand den Menschen in seiner natürlichen Entwicklung, als Ziel den Menschen in seiner idealen Vollendung. Als die höchste der menschlichen Künste wird sie somit auch wol mit Recht die verachtetste sein; denn ein jeder ist berufen sie zu üben und keiner vermag es; der große Haufe aber ist in seiner Weise berechtigt, den Wert einer Kunst nach den Leistungen ihrer Virtuosen zu messen . . . Die Wissenschaft (Theorie) dieser Kunst ist die Pädagogik, und deren Voraussetzungen sind Anthropologie und Ethik; also kann sie erst mit der Philosophie und durch dieselbe wirklich entstehen; aber sie muss auch mit der Philosophie entstehen . . . Die Geschichte der Pädagogik ist das Thor, durch das die Wissenschaft selbst in den Kreis

der großen Wissenschaften einzig wieder (?) einen würdigen Einzug halten kann."

Die beiden letzten Sätze — geschrieben vor nahezu vierzig Jahren — sind nun heutzutage allgemein anerkannt; ja der vorletzte ist fast schon zu einer abgenutzten Phrase geworden, wenn auch an der Erfüllung der Forderung, die er enthält, noch immer gearbeitet werden muss — und nicht selten mit Geschick und Erfolg gearbeitet wird, was zwei recht beachtenswerte Aufsätze der jüngsten Zeit beweisen. Der eine belehrt „über geistige Übermüdung beim Schulunterrichte" (Zeitschr. f. Schulgesundheitspfl. 1894, I; Verf.: H. Laser). Es handelt sich um die (an durchschnittlich elfjährigen Knaben und Mädchen Königsberger Volksschulen ausgeführte) Untersuchung der Frage: ob bei fünfstündigem Vormittagsunterricht eine Abspannung der Schüler eintrete. Diese erhielten (nach dem Vorgange des Realschulprofessors Burgerstein in Wien) fünfmal 20 Additions- und Multiplicationsaufgaben, die je in 10 Minuten am Anfang der Stunde zu lösen und so zusammengestellt waren, dass man voraussehen konnte, selbst die flinkesten Rechner würden für die Erledigung einer Reihe 10 Minuten brauchen. Ergebnis: Die Zahl der gerechneten Ziffern, also die Leistungsfähigkeit ist in der ersten Stunde am niedrigsten; sie nimmt bis zur 3. (4.) zu und lässt in der 4. (5.) nach. Die Fehlerzahl steigt bis zur 4. Stunde, fällt in der 5. Die Correcturen*)-Zahl wächst bis zur 5. Stunde. Die Knaben haben weniger Ziffern gerechnet und mehr Correcturen gemacht als die Mädchen. Die Zahl der Fehler ist beinah gleich groß bei Knaben und Mädchen. Die Zahl derer, welche fehlerfrei gerechnet haben, nimmt von der 1. bis zur 5. Stunde ab. — Der andere der beiden Aufsätze, die wir vorhin als zusammengehörig bezeichneten, betrachtet „die Antworten der Schüler im Lichte der Psychologie" (DBl. 1894, 10. 11). Der Verfasser (P. Staude) stellt Folgendes fest: Das Antworten der Schüler gehört psychologisch in die Lehre von den Bewegungen. Die Sprechbewegungen sind mehr oder weniger verwickelte Vorgänge auf körperlichem und geistigem Gebiete. Sie sind bedingt durch größere oder geringere Deutlichkeit und Stärke der einzelnen Elemente, aus denen sich diese Sprechbewegungen zusammensetzen, auch durch den Grad der Verbindung derselben. Der Verlauf dieser Vorgänge nimmt bei den verschiedenen Individuen eine verschiedene Schnelligkeit an, die zunächst auf vererbter Anlage beruht. Doch lässt sich die Zeit in gewissem Grade verkürzen, z. B. durch Darbietung großer, zusammenhängender, mit dem Reize des Neuen auftretender Stoffgruppen, durch Erweckung eines regen Interesses am Unterricht, durch vielseitige Übung, durch Stärkung der Sprechbewegungs-Empfindungen und-Vorstellungen: durch lautes Vorsprechen, deutliches Fragen, energisches Nachsprechen, Chorsprechen, Lautlernen. Jedenfalls ist nur unter Berücksichtigung der Eigenart des Kindes auf möglichst schnelle Folge von Frage und Antwort zu halten. In der Individualitätenliste hat man deshalb aus praktischen Gründen zu bemerken, wie es bezüglich dieses Punktes mit den einzelnen Schülern steht. — Eine Ergänzung, auch ein Gegenstück zu Staudes Ausführungen bringt ein Mitarbeiter der PZ. (1894, 3) in einer kurzen Abhandlung über die wirklich noch sehr vernachlässigte, wo nicht gar völlig unterdrückte

*) d. h. die von den Kindern selbst beim Ausrechnen vorgenommenen Änderungen.

„Selbstfrage des Schülers". Dadurch, dass man das Kind an die „Selbstfrage" gewöhnt, werde es — meint der ungenannte Anwalt — befähigt, in allen Fällen das ihm Unbekannte, Unverständliche herauszufinden und Aufklärung zu verlangen, werde es lernen, gründlich zu sein, in den Kern der Dinge einzudringen, das Wesentliche vom Nebensächlichen zu scheiden. Das sei der Hauptzweck der Selbstfrage. Sie fördere aber außerdem vorzüglich die Sprechfertigkeit; denn „die Frage muss, ehe sie ausgesprochen wird, schriftsprachgemäß innerlich fertiggestellt werden, und dieses innerliche der Schriftsprache gemäße Denken hilft zur Sprachfertigkeit fast ebensoviel als das Schreiben." Schließlich erörtert Verf., „auf welcher Stufe die Selbstfrage eingeführt werden kann, welche Hilfen der Lehrer dabei zu geben im Stande ist, und welche Stelle sie im hergebrachten Unterrichtsverfahren einzunehmen hat".

Im hergebrachten Unterrichtsverfahren! An dem ist freilich manches faul; man denke z. B. ans erste Schuljahr. Aber die Stimmen der Reformer verhallen ungehört: so wird's wol auch O. Lippold ergehen, der sich (Sächs. Schulz. 1894, 13. 14) hauptsächlich bemüht, „die gegenwärtige Stellung des Schreiblesens im ersten Unterricht" zu erschüttern und zu diesem Zweck eine große Zahl Kämpfer „gegen das verfrühte Lesen" anführt (womit er sich den Dank manches Collegen verdient hat). Nach seiner — und allerdings sachlich nicht anfechtbaren — Auffassung soll der erste Schulunterricht „die bisherige Entwicklung des Kindes in natürlicher Richtung fortsetzen", den Übergang vom Haus zur Schule vermitteln, die Grundlage der eigentlichen Schulbildung herstellen — so dass in den Lehrplan des ersten Schuljahres aufzunehmen wären: Turnen, Spiel, Wanderungen; Zeichnen und Handarbeit; Anschauungs- und Sprechübungen; Singen; Zählen und Messen; Erzählungen, Räthsel — nicht aber Lesen und Schreiben.

Erquickliche Betrachtungen über das wichtigste Unterrichtsgebiet haben wir in zwei österreichischen Zeitschriften gefunden. — P. Ehrat (Österreichischer Schulbote 1894, II. III.) verbreitet sich über die „Vorbedingungen eines gedeihlichen Sprachunterrichts in der Volks- und Bürgerschule". Er findet sie auf Seiten des Lehrers „in der Tiefe und Vielseitigkeit des Denkens; in der bei der Auswahl, Anordnung, Verbindung und Durchführung aller dabei vorkommenden geistigen Operationen nothwendige Umsicht und Feinheit der Unterscheidung; in der vollkommenen, verständnisvollen Beherrschung der Sprachformen, dem ausgebildeten Sprachgefühl, der klaren Einsicht in die Sprachentwicklung, der vielseitigen, von einem selbständigen und geläuterten Urtheil unterstützten Literaturkenntnis, und überhaupt in der bedeutenden von philosophischem Geiste durchdrungenen allgemeinen und der von warmer Begeisterung für Schule und Kinderwelt getragenen pädagogisch-didaktischen Bildung." Mit der Kraft edler Überzeugung weist Verfasser die Unerlässlichkeit dieser Bedingungen nach; ferner zeigt er, wie für ihre Erfüllung vorgesorgt werden kann. Freilich — der Volksschullehrer, welchen uns Ehrat vorführt, ist ein Meister, der in der Wirklichkeit äußerst selten zu finden ist; er selbst gesteht, dass die Vereinigung der von ihm gewünschten Eigenschaften „nicht so leicht bei einem und demselben Lehrindividuum vorkommen kann". Infolgedessen muss er nothwendig eine von der gegenwärtig betriebenen wesentlich abweichende Lehrerbildung fordern: einen Bildungsgang, der nicht schon — das ist in erster Linie zu bedenken (Ehrat spricht jedoch

nicht davon) — mit dem 20. (oder 19. oder gar 18.) Lebensjahre abschließt. Denn soviel ist klar: ein Zwanzigjähriger kann jene Eigenschaften noch nicht besitzen. — Wir wollen aber mit dieser Anmerkung den bedeutenden inneren Wert der Ehratschen Forderungen nicht im geringsten herabsetzen. Nur dürfen sie für die nächste Zukunft nicht auf Erfüllung rechnen. Und ob das auch von einem dringlichen (viel weniger weitgehenden) Wunsche F. von Feldeggs zu sagen ist? Er betrifft die durchschnittlich noch sehr niedrige muttersprachliche Bildung der Gewerbetreibenden. Von welchem Standpunkte aus Feldegg spricht, verräth zur Genüge die Überschrift seines Aufsatzes: „Gewerbliche und nationale Bildung“ (Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht*) 1893, X.). Und grundsätzlich bemerkt er vollkommen zutreffend: „Wer seine Muttersprache nicht in Wort und Schrift richtig zu gebrauchen versteht, der gehört zum Proletariat, und wenn er Hunderte von Arbeitern beschäftigte und zehnfacher Hausbesitzer wäre; das Proletariat aber ist allzumal international. Ihm fehlt das nationale Bewusstsein, weil, um ein solches zu besitzen, die erste Bedingung die ist, dass man auch ein gemeinsames nationales Gut — hier das geistige — gelten lässt und als solches ausdrücklich anerkennt.“**) Also mehr Deutsch für die Fortbildungs- und Gewerbeschulen — nicht blos „Geschäftsaufsätze“ und anderes Papierwerk!

Das Hauptfach der eben genannten Bildungsstätten ist allerdings das Zeichnen, und zu dessen Förderung wird jetzt ungemein viel gethan. In zahlreichen Aufsätzen finden wir eine Fülle guter Gedanken, verwertbarer Vorschläge, willkommener Hinweise. So hat kürzlich der überaus regsame Director der Karlsruher Gewerbeschule, Cathiau, auf die „Methode des Majors Schöpfer in Bozen“ (Zeitschrift für gewerblichen Unterricht 1893/4, XI.) aufmerksam gemacht. Schöpfer hat zwar nichts Neues erfunden, aber den „Kanon des menschlichen Ebenmaßes“ eigenartig und geschickt angewendet und ausgelegt: indem es ihm gelungen ist (auf Grund einer großen Anzahl vergleichender Messungen), „den seiner Normalfigur als Basis dienenden Verhältnismaßstab so einfach und leicht herstellbar zu gestalten, dass sämmtliche Verhältniszahlen der Körpergestalt sich mühelos einprägen, auswendig lernen lassen“. Die Grundlage der Schöpferschen „Figurenzeichenmethode“ bildet der „Gliedermann“, welcher aus 16 geometrischen Körpern zusammengesetzt ist, die auf geeignete Weise durch kugelförmige Charniere und Gummibänder oder Darmsaiten mit einander verbunden sind. Bei der „zeichnerischen Wiedergabe“ soll es „vor allen Dingen auf die Pflege des Formerfassens, d. i. des richtigen Sehens ankommen“. „Die Methode ist eigentlich nichts anderes als eine neue Form unseres Körperzeichnens, durch welche der Schüler sich spielend in das Gebiet des Figurenzeichnens hineinarbeitet.“ — Übrigens wird die zeichnerische Ausbildung der jungen Gewerbebeflissenen in neuester Zeit — durch das bekannte Verbot des Unterrichts während des sonntäglichen Kirchendienstes — nicht unerheblich beeinträchtigt oder ernstlich bedroht. Freilich wird nicht blos der Fortbildungsunterricht betroffen, sondern überhaupt

*) Organ des Vereins österreichischer Zeichenlehrer [Wien].

**) „Schopenhauer sagte vom Menschen, er sei ein animal metaphysicum .... Mit mehr Recht noch und allgemeiner könnte man den Menschen ein mit Sprache und Schrift begabtes Tier nennen; alles andere, was er sonst noch sein mag, ergibt sich zumeist aus diesen Fähigkeiten, zu sprechen und zu schreiben.“

„die geistige Bethätigung und Erholung mit einem unerträglichen Banne belegt“ (Hessische Schulzeitung 1894, 12: „Der Streit um die Fortbildungsschule“). Natürlich ist es ein offenbares Unrecht, der „freien Bildungsgemeinde“ (d. h. denjenigen, deren Bildungsbedürfnisse über das geringste Maß hinausgehen) „den Unterricht am Sonntage zu verbieten oder unmöglich zu machen“. Die Kirche darf — um ihres eignen Vortheils willen! — nicht als Zwingherrin auftreten. Vielmehr „sollen die auf Bildung und Versittlichung gerichteten Bestrebungen — zu ihnen gehören auch diejenigen der Kirche — in freier Concurrenz neben einander bestehen“.

Recensionen.

Pädagogisches Jahrbuch 1893 (der Paedagogischen Jahrbücher 16. Band). Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Redigirt von Ferdinand Frank. Wien 1894, Manz (Julius Klinkhardt & Co.) 197 S. 1 fl. 50 kr.

Die von Mitgliedern der Wiener Pädagogischen Gesellschaft gehaltenen und in diesen Band aufgenommenen Vorträge sind folgenden Themen gewidmet: Wissenschaft und Bildung; Pestalozzi in Stanz; Entstehung und Bildung der Sprache bei den Kindern; Verwahrloste Jugend; Die Logik in der Schule; Die deutsche Unterrichtsmethode in der Taubstummenschule; Ein Beitrag zur fortschreitenden Entwickelung der Methode des Naturgeschichts-Unterrichtes; Über Metamorphose, Metagenese und Heterogonie der Thiere. Hieran schließen sich Referate über neue Werke der pädagogischen Literatur. Im Anhang findet sich eine Schulchronik, eine Zusammenstellung von Thesen zu pädagogischen Themen und eine Übersicht des pädagogischen Vereinswesens in Österreich. Diese zeitgeschichtliche Abtheilung des Jahrbuches ist vom Redacteur, Herrn Frank, und zwar mit gewohnter Sorgfalt und Exactheit bearbeitet. Die zwei ersten Abschnitte bieten eine reiche und umsichtig ausgewählte Sammlung wissenschaftlicher Beiträge zur theoretischen und praktischen Pädagogik. Redaction, Drucklegung und Ausstattung des Buches verdienen alles Lob; das beigegebene Bildnis Jessens, des verdienten Herausgebers der „Freien Pädagogischen Blätter“, wird von den Freunden desselben besonders gern gesehen werden. Kurz: auch der 16. Band des Jahrbuches macht der Wiener Pädagogischen Gesellschaft alle Ehre.

G. Seeliger, Seminardirector, Das Seminar zu Weißenfels. Festschrift zur Feier seines 100 jährigen Bestehens, den Zöglingen gewidmet. Halle a. S. 1894, Herm. Schroedel. 102 S. 1.60 M.

Das Weißenfelser Lehrerseminar ist eine der namhaftesten und verdienstvollsten Anstalten dieser Art in Deutschland. Es war daher wol gethan, demselben jetzt, da es auf einen hundertjährigen Bestand zurückblickt, während dessen es 2016 Volksschullehrer ausgebildet hat, eine Druckschrift zu widmen. Wenn dieselbe, wie der Titel besagt, den Zöglingen dedicirt ist, so sei dieser bescheidenen Intention des Verfassers die Bemerkung beigefügt, dass die vorliegende Festschrift auch von gereiften Schulmännern nur mit großer Befriedigung gelesen werden kann. Es haben in Weißenfels eine Anzahl sehr bekannter deutscher Pädagogen (Harnisch, Hentschel, Hill, Lüben, Stubba, Prange u. s. w.), aber auch eine wackere Schar vortrefflicher Männer von minder allgemeinem Rufe in erfolgreicher Weise gewirkt, so dass sich ein sehr dankbarer Stoff für eine historische Monographie darbot; und diese ist mit treuer Hingebung an die Sache, mit quellengemäßer Objectivität, ruhiger Klarheit und wolthuender Wärme geschrieben, so dass man ihr von Anfang bis Ende mit lebendigem Antheil folgt. Sehr schätzenswert ist auch die der Geschichte des Seminars hinzugefügte Darstellung seines jetzigen Standes. Wer sich für die Lehrerbildung interessirt, besonders auch, wer auf eine totale Reform der-

selben ausgeht, möge diese Schrift achtsam lesen. Denn die Geschichte ist eine bessere Lehrmeisterin, als die oft übel beratene Tagesmeinung.

A. Schwieker, Lehr- und Lesebuch der Englischen Sprache. Hamburg, Otto Meißner, 1893. gr. 8°, XI u. 228 Seiten, 1 M. 50 Pf.

Berechnet für die einfachen Verhältnisse der gehobenen Volksschule und der ihr verwandten Lehranstalten, will vorliegendes Elementarbuch des Englischen in seiner Sphäre dasselbe leisten, was für die höheren Schulen bereits mehrfach, z. B. durch die Arbeiten von Bierbaum, Plattner, Sevin, Wilke u. a. geschehen ist, das heißt, dem Unterrichte die Errungenschaften der neuen, analytisch-directen Methode in einer den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Lernenden angemessenen Weise zugute kommen lassen. Die Art, in der diese Aufgabe vom Herrn Verfasser gelöst wurde, verdient volle Anerkennung. Bemerkenswert ist vor allem die kluge Mäßigung, die er sich den Forderungen der radicalen Reformer gegenüber auferlegt hat. Sie zeigt sich namentlich in der Vermeidung einer besondern Lautschrift zur Versinnlichung der Aussprache, sowie darin, dass die Übersetzungsbeispiele aus dem Deutschen zwar im Vergleich mit den nach der grammatisirenden Methode gearbeiteten Übungsbüchern wesentlich beschränkt und zudem stets eng an den jeweiligen englischen Lesestoff angeschlossen, aber nicht völlig beseitigt wurden. Übrigens beginnen sie nicht, wie in den alten Grammatiken, gleich in den Eingangslectionen, sondern erst nachdem der Schüler durch die Verarbeitung eines hinreichenden Anschauungsmaterials, für welche die „Zur Übung“ überschriebenen, jeder Lection beigegebenen Sammlungen von Conjugations-, Umformungs- und Satzbildungs-Aufgaben die nöthigen Winke bieten, und durch die ersten Schreibübungen, die „vorzugsweise im Abschreiben und im Schreiben nach Dictat zu bestehen haben“, auf jene schwierigere geistige Thätigkeit genügend vorbereitet wurde. Zur größten Zierde gereichen dem Buche die zusammenhängenden englischen Lesestücke, die natürlich die Grundlage des ganzen Unterrichts bilden. Dieselben sind durchaus tadellos in sprachlicher Hinsicht, einfach und meist sehr ansprechend im Ausdruck, und verfallen bei aller Schlichtheit des Inhalts niemals ins Läppische und Puerile. Dass in ihnen in der That „der ganze Anschauungskreis des Kindes unter Anwendung des Grundsatzes: Vom Nahen zum Fernen! seine Berücksichtigung gefunden“, wird sich schon aus folgender Titelzusammenstellung entnehmen lassen: „The family. — Our house. — Our garden. — A tree. — How do you spend the day? — The writing-lesson. — The human body. — An invitation. — Our domestic animals. — The milk-man. — A dialogue on health. — The starling. — A walk. — How do we get happy and old? — A stroll through our city. — Come with us to bathe! — House-building. — The corn-harvest. — The hay-harvest. — James Watt. — Fruit-gathering. — What will be made of the corn? — Honour your parents! — The ten Commandments. — The Lord's Prayer. — Trades. — Political divisions of countries. — A fishing village. — The sun and the moon. — A man-of-war. — The ship. — In the playground. — Counting. — An arithmetical lesson. — The world. — The watch. — Division of time. — Our holidays. — English money, measures and weights. — Clothes. — A winterscene. — A innkeeper's regret. — The largest city of the Old World. — The largest city of the New World. — A good son. — Barry, the dog of St. Bernard. — What things the earth produces for man. — Taking apartments. — Letter writing. — The wood. — Travelling by rail. — A rural excursion (A thunderstorm). — The burning of the ‚Goliath‘. — A visit to the village.“ Dazu kommen noch eine beträchtliche Anzahl ebenfalls recht glücklich gewählter Gedichtchen, und zum Schluss ein Dutzend englischer Musterbriefe, die nach Stoff und Form geeignet sind, im Verein mit der eingehenden, den letzten Theil des Buches bildenden Anleitung die Lernenden in die praktisch so wichtige Fertigkeit des brieflichen Ausdrucks in dem fremden Idiom einzuführen.

Bei der Anordnung des grammatischen Stoffs, der möglichste Einschränkung erfuhr, „wurde dem Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren! thunlichst Rechnung getragen“. Was die Behandlung der Aussprache, auf die die neue Methode mit Recht so großes Gewicht legt, betrifft, so hielt es Verfasser für

nützlich, den eigentlichen Lectionen, deren erste zwölf je eine gewisse Anzahl einzelner phonetischer Erscheinungen besprechen, „einige vorbereitende Übungen“ vorauszuschicken, „um nicht gleich die verschiedenartigsten Laute, wie solche in einem Lesestücke vorkommen, behandeln zu müssen“. Diese, in vier oder fünf Stunden leicht zu bewältigende Einleitung bezweckt, den Lernenden im voraus „mit den nothwendigsten allgemeinen Regeln“ vertraut zu machen, und zwar durch Vorführung von Musterwörtern, die, fast durchaus deutschen Ursprunges, „als solche den Schülern nicht fremd gegenübertreten, sondern von ihnen als gute Bekannte aus dem Plattdeutschen oder dem Hochdeutschen begrüßt“ und daher gern gelesen und unwillkürlich gemerkt werden. Später dient natürlich auch das Vocabelmaterial der jeweiligen Texte zur Exemplificirung. Der Verbesserung bedarf auf S. 25 der Passus über den „Laut des ng“, da in „younger“ und „finger“ sehr wol das g auch besonders hörbar ist (gleichsam young-ger, fing-ger), und diese Wörter daher nicht mit Fällen wo ng im Auslaut steht zusammengeworfen werden dürfen; ein noch schlimmeres Versehen begegnet S. 27, wo with als mit stimmlosem („hartem“ oder „scharfem“) th zu sprechen (!) angeführt erscheint. S. 120, Zeile 2 v. u. und S. 213, Spalte 2, Zeile 17 wäre als Participialform zu ride wenigstens neben dem analogischen 'rode' das organische und viel gebräuchlichere ridden anzugeben, S. 124, Zeile 20 zu awake die schwache Bildung awaked nachzutragen; won't ist nicht „= would not“ (!), wie wir S. 198, Spalte 1, Zeile 9 v. u. lesen; ebensowenig ist die Gleichstellung von I'll mit I shall S. 190, Spalte 1, Zeile 15 zulässig. At a time heißt etwas ganz andres als „zur Zeit“, wie S. 188, Spalte 1, Zeile 13 v. u. steht, und die S. 205, Spalte 1, Zeile 7 gegebene Verdeutschung von wild with (z. B. terror) mit „wild vor“ (!) dürfte selbst einem besseren Schulknaben nicht gefallen. Auch an Druckfehlern sind uns außer den S. 228 berichtigten mehrere aufgefallen, z. B. S. 18, Zeile 9 „wish“ statt with, S. 24, Z. 5 v. u. „poper“ statt paper, S. 32, Zeile 2 v. u. „Aritkel“ statt Artikel, S. 103, Zeile 1 „consits“ statt consists, S. 168, Z. 5 v. u. „dauphter“ statt daughter, S. 182, Z. 3 v. u. „sory“ statt sorry. D. R.

Berg, Aufgaben zu deutschen Aufsätzen und Vorträgen in den oberen Classen höherer Lehranstalten. Berlin, 1893, Gärtner (Heyfelder).

Ähnlich wie die Sammlungen von Joh. Müller (1887) und Fr. Umlauft (1893) ist die oben genannte von Berg angelegt. Auch sie beschränkt sich darauf, aus den Jahresberichten, und zwar nur einer preußischen Provinz (Sachsen), die Themen für die deutschen Aufsätze in Gruppen geordnet zusammenzustellen. Als Eintheilungsgrund nimmt sie bei den aus Classikern geschöpften, an die Lectüre angeschlossenen Themen das Werk, gibt aber bei jeder Arbeit zugleich die Classe an, in der es bearbeitet wurde. Dadurch, sowie durch die Ausschließung gleichlautender oder gleicher Themen steht es z. B. der Umlauftschen Sammlung voraus. Lehrreich ist der Vergleich mit dem genannten Werke insofern, als man dadurch sieht, wie sehr in Österreich gegenüber Deutschland die „allgemeinen“ Themen noch überwiegen. Eins aber dürfte auch jedem bald ersichtlich werden, dass zu hochgestellte Arbeiten in Österreich seltener vorkommen. Unter den bei Berg erwähnten Themen sind manche, die vielleicht ein vorzüglich Begabter zur Genüge bearbeiten wird, nicht aber ein Durchschnittsschüler, das eine selbstverständlich vorausgesetzt, dass der Lehrer die Auffindung des Stoffes und des Ganges der Arbeit den Schülern überlässt. Solche Themen sind z. B.: Wie ist Schillers Demetrius in Aufzüge einzutheilen? (gearbeitet von IIa.) — Wie würde der bildende Künstler Hektors Abschied darstellen? (Ib.) — Welche Bedeutung hat Lessings Hamburger Dramaturgie für die Entwicklung des nationalen deutschen Dramas? (Ia.) — Welche Bestandtheile der Nibelungensage sind als Reste naturmythischer Vorstellungen aufzufassen? (Ib.) — Warum erregt Schillers Tell trotz mancher Bedenken unsere Begeisterung (Ib.) u. ä. — Berg hat alle Themen aus den fünf letzten Jahren gesammelt, die Verantwortung, ob die Arbeit billigen Anforderungen entspricht oder nicht, den Lehrern überlassend, die sie gegeben. Apelt hat in seinem Buche „Der deutsche Aufsatz in Prima“ (Leipzig, Teubner 1883) die von ihm gesammelten Themen auch nach ihrem Unterrichtswerte

gesichtet. Berg bleibt trotzdem als Fundgrube, wie bei der Erläuterung der Dichtungen von Werte. Solche Sammlungen, von Zeit zu Zeit angelegt, beschränkt auf ein und dieselbe Provinz, werden auch dem zukünftigen Darsteller der Entwicklung des deutschen Unterrichts als wichtige Quelle dienen. Schon heute ist es lehrreich, die Themen, wie sie etwa vor zwanzig oder dreißig Jahren gegeben wurden, mit den bei Berg gestellten zu vergleichen.

W.

Sammlung Göschen. 1. Althochdeutsche Literatur von Schauffler. geb. 80 Pf. 2. Seb. Brant, Luther, H. Sachs. Fischart, hrg. von Pariser. geb. 80 Pf. 3. Geschichte der deutschen Literatur von M. Koch. geb. 80 Pf. Stuttgart, Göschen.

Unter diesen drei Bändchen dürfte das zuerst genannte den meisten Beifall finden. Es war bisher gar nicht so leicht, sich in die althochdeutsche Literatur einzuarbeiten, weil es an einer Grammatik und einem commentirten Texte für den Anfänger fehlte. Die sind hier in der billigsten und auch besten Weise geboten. Die Grammatik, nach Braune, die Metrik, nach Sievers und Paul gearbeitet, geben uns das Nothwendigste, der Text ist sorgsam mit Rücksicht auf die Kenntnisse eines Anfängers oder Laien sprachlich erläutert, und außerdem ist für das Verständnis durch eine wörtliche Übersetzung in den Fußnoten gesorgt. Eine hübsche Beigabe ist die S. 17—22 gegebene Übersicht der Denkmäler des Althochdeutschen. Sie sind nämlich nicht blos nach der Zeit ihres Entstehens, sondern auch nach dem Dialecte geordnet.

Das oben an zweiter Stelle genannte Büchlein führt solche Denkmäler des 16. Jahrhunderts vor, die dadurch zu einer Gruppe zusammengeschlossen werden, dass sie sämmtlich die Einwirkung der Reformation auf die gleichzeitige deutsche Literatur erkennen lassen. Da ist z. B. ein Stück der Bibelübersetzung Luthers abgedruckt und, um den Wert dieser Übersetzung ins rechte Licht zu setzen, dasselbe Stück aus dem „codex Teplensis“, der bekanntlich den im 15. Jahrhundert gedruckten, also vorlutherischen Bibelübertragungen zugrunde liegt. Jedem der aufgenommenen Dichterwerke ist eine knapp gehaltene Biographie des Verfassers vorangestellt, ebenso eine Charakteristik des Denkmals, das Fußnoten nach der sprachlichen Seite sowie nach dem Inhalt erläutern.

Die Literaturgeschichte M. Kochs will nicht Schulzwecken dienen. Sie verzichtet darum von vornherein auf eine methodische Darstellung des Stoffes. Es soll ein Buch für den Erwachsenen sein und will auch in solche Gebiete einführen, deren Werke nicht mehr gelesen werden, ja sie behandelt gerade solche Gebiete ausführlicher als die eigentlichen classischen Zeiten. Das ist schon äußerlich sichtbar. Die Epoche von Klopstock bis zu Goethes Tod umfasst nur 57 Seiten, die von der Reformation bis Klopstock dagegen 80 Seiten. Hartmann v. Aue ebenso Anast. Grün werden auf je sechs Zeilen besprochen, König Ludwig I., der „Participiendichter“, auf $^1/_2$ Seite. Als Nachschlagebuch wird das Büchlein gute Dienste leisten, weil es sehr viele Namen und Zahlen enthält und die neueren Forschungen berücksichtigt. W.

Kinzel, Gedichte des neunzehnten Jahrhunderts. Halle a. d. S. 1894, Waisenhaus. 2 M.

Einunddreißig Dichter des 19. Jahrhunderts, darunter drei Dialectdichter, Hebel, Reuter und Groth, bieten in dieser Sammlung einen Strauß ihrer schönsten Poesien dar. Eichendorff, Uhland, Freiligrath, Geibel stehen im Vordergrund. Da es sich dem Sammler darum handelte, die Schüler mit dem dichterischen Charakter der ausgewählten Poeten bekannt zu machen, so bot er fast nie blos ein Gedicht, sondern gewöhnlich mehrere verschiedenartige, oft bis zu zwanzig. Die neueste Zeit scheint uns zu wenig berücksichtigt; es fällt das umsomehr auf, als ja jedes Lesebuch die meisten der hier aufgenommenen Dichtungen der Romantiker und der Sänger der Freiheitskämpfe bereits enthält, diese also den Schülern von den Unterclassen her schon bekannt sind. — Druckfehler: Auersberg (S. IX und S. 87) lebte auf seinen **Schlössern**. S. 74 (Anm.): alte griechische Arbeit aus Chios (?). Unschön: Platen verpuffte seine Kraft. W.

Bötticher und **Kinzel**, Geschichte der deutschen Literatur mit einem Abriss der Geschichte der deutschen Sprache und Metrik. Halle a. S. 1894, Waisenhaus. 1 M. 80 Pf.

Das Büchlein ist vor allem in methodischer Hinsicht geschickt gearbeitet. Es gibt leitende Winke für die Lectüre und will die Lectüre nicht ersetzen. Zum erstenmale wurden in einer Schulliteraturgeschichte die Dramen unserer großen Dichter, die Gegenstand der Schullectüre sind, nach dem Vorgange Freytags, Unbeschieds und Franz' nach ihrem Aufbaue zergliedert. Es wird also von bloßen Inhaltsangaben abgesehen. Die zweite Blütezeit nimmt den weitaus größten Theil des Buches ein (S. 51—121). Auch die Dichterschule der „Jüngsten" (Hauptmann, Sudermann, Fulda, Rich. Voss u. a.) ist wenigstens kurz charakterisirt. Recht übersichtlich ist endlich die Art, wie die Biographien gegeben werden. In dieser Form prägen sie sich leicht dem Gedächtnisse ein. Der Anhang enthält, den neuen preußischen Lehrplänen gemäß, einen Abriss der Geschichte der deutschen Sprache und eine Geschichte der Metrik. Auch diese letztere bietet vieles Lehrreiche, so z. B. die Gliederung des Verses in Takte (und nicht in Versfüße), die Angaben über das Alter des Vollreimes, der weiblichen Reime, über die Geschichte des deutschen Hexameters u. s. w. Das Verständnis oberdeutscher und niederdeutscher Spracheigenthümlichkeiten fördernd ist die S. 150 gegebene Übersetzung einer Reuterschen Geschichte, also plattdeutscher Mundart, in den steierischen Dialect (durch Rosegger). S. 151 (oberdeutsch) enthält gegenüber S. 155 (oberdeutsch) eine Ungenauigkeit. Auch der Satz S. 131: „Grillparzer lebte als kleiner Beamter in dürftigen Verhältnissen" ist nicht richtig. Verdiente er, der doch in dem Buche „nach Schiller der größte Dramatiker neben Kleist" genannt wird, nicht eine eingehendere Würdigung? W.

Sanders, Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. In drei Stufen. Berlin, Langenscheidt 1893.

Von den drei Stufen hat die erste (die Redetheile) die 12. Auflage, die zweite (Flexion der Redetheile) die 8. und die dritte (Rection, Sätze und Satzverbindungen) die 7. Auflage erlebt, ein genügender Beweis, dass die Hefte Beifall gefunden haben. Der Referent hätte nur einen Wunsch, dass sie mit größerem Druck und besonders mit weiteren Zwischenräumen zwischen den Zeilen und auch ein wenig übersichtlicher herausgegeben würden. Soll er das Charakteristische angeben, so wären es einerseits zahlreiche Übungsaufgaben, die eine erneute Durcharbeitung des Stoffes nach einer anderen als in den Regeln befolgten Anordnung bezwecken, anderseits manche Bemerkung, die über die stilistisch wirkungsvollste Art der Darstellung, insbesondere des Satzbaues aufklärt. — om —

P. Michelsen in Hadersleben: Die bestimmten algebraischen Gleichungen des 1. bis 4. Grades und Anhang unbestimmter Gleichungen. 306 S. 4 M. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior), 1893.

Der Verfasser war zur Veröffentlichung seiner Arbeit zum Theil durch den Wunsch seiner Schüler veranlasst, das Studium der Mathematik auch nach dem Verlassen der Schule fortzusetzen. Als Mittel dazu hat der Verfasser ganz richtig die Gleichungslehre erkannt, als die „vorherrschende Form des mathematischen Gedankenausdruckes", oder mit andern Worten, weil in der That die Auflösung von Gleichungen die Kenntnis vieler mathematischer Lehren fordert und so der Wiederholung dient, während anderseits die Fortsetzung dieser Materie die Kenntnisse angemessen erweitert, so ist die Gleichungslehre ganz vorzüglich geeignet, das Studium der Mathematik weiter zu bilden. — Was der Verfasser bietet, wird im Titel ausgesprochen: Gleichungen vom ersten bis zum vierten Grade mit einer und mehreren unbekannten, auch Exponential-Gleichungen und schließlich Diophantische Gleichungen ersten und zweiten Grades. — Die Art, wie er es bietet, muss geradezu ausgezeichnet genannt werden. Jedem Abschnitte voraus gehen die theoretischen Erörterungen, welche

in vorzüglicher Klarheit gehalten, auch nach ihrem Umfange das ermüdende Zuviel, wie das magere Zuwenig sorgfältig vermeiden. Jedem Abschnitte sind eine reichliche Menge von Beispielen beigegeben, und wenn auch einzelne davon schon bekannten Übungsbüchern entnommen sind, so haben wir doch die Mehrzahl derselben neu gefunden. Der Meister zeigt sich auch hier in der Beschränkung; für die Form $x^3 + px \pm q = 0$ wird die Cardanische Formel als Weg der Lösung hingestellt, dagegen für die Form $x^3 - px \pm q = 0$ die trigonometrische. Der Schüler lernt also beide Wege kennen und gebrauchen, ohne durch eine Häufung von Lösungswegen in Verwirrung gebracht zu werden. Ganz besonders gefallen hat uns die Auflösung des irreducibleu Falles auf analytischem Wege; es geben nämlich die gleich hohen Potenzen zweier complexer Zahlen in Reihen entwickelt zur Summe eine reelle Zahl. Ebenso wird bei der Auflösung der Gleichungen vierten Grades die cubische Hilfsgleichung mit Einfachheit und Klarheit nach der Methode des Descartes gefunden. Wir wünschen diesem vorzüglichen Buche die weiteste Verbreitung; es wird nicht nur beim Selbstunterrichte bestens fördern, sondern gewiss auch für den Lehrer fruchtbare Winke und manches Neue enthalten.

H. E.

E. R. Müller, Vierstellige logarithmische Tafeln der natürlichen und trigonometrischen Zahlen nebst den erforderlichen Hilfstabellen. Stuttgart, Julius Maier. 32 S. 60 Pf.

Vierstellige Logarithmen reichen für Schulaufgaben und auch für die Mehrzahl von praktischen Aufgaben vollständig, wenn sie mit hinreichender Sorgfalt gehandhabt werden. Natürlich darf man dabei nicht übersehen, dass, wenn ein Winkel etwa drei Grade übersteigt, nur noch Minuten, aber nicht mehr Secunden zum Ausdruck kommen können. Der Verfasser bemerkt auch, dass mit dem Gebrauch vierstelliger Tafeln eine wesentliche Ersparnis an Zeit und Geld verbunden ist. Wir stimmen ihm bei und empfehlen das Lehrmittel aus diesem Gesichtspunkte.

August Schacht, Lehrer in Hamburg: 87 300 Aufgaben fürs schriftliche Rechnen in den 4 Species. Hamburg, Otto Meißner, 1893. 46 S. 1 M.

Die Sammlung hat den Zweck leichten Corrigirens schriftlicher Schülerarbeiten bei Vermeidung des Abschreibens durch den Nachbar. Wenn man die gleichvielten Zahlen der Reihe a, $a + 5$, $a + 20$, $10000 - a$, $9995 - a$ und $9980 - a$ mit je der gleichvielten der Reihe b, c, d, e, f und $b + c + d - e - f$ multiplicirt und die sechs Producte addirt, so erhält man zur Summe $9980b + 9985c + 10000d + 20e + 15f$. Es ist also die Zahl a aus dem Ergebnisse verschwunden, und dasselbe hängt lediglich von der zweiten Factorenreihe ab. Der Verfasser stellt nun 300 Factorenreihen der ersten und 291 der zweiten Art auf und hat damit $300 \times 291 = 87300$ Aufgaben gegeben, bei welchen jedoch nur 291 verschiedene Resultate erhalten werden. Hat der Lehrer etwa 60 Schüler, so kann er mit fünfjährigem Wechsel jedem eine Nummer der ersten Factorenreihe zutheilen; wird sodann von allen Schülern mit einer nach dem Standpunkte der Classe wechselnden Factorenreihe der zweiten Gruppe multiplicirt, so erhalten alle Schüler das gleiche Ergebnis. Man kann aber auch den Schülern beliebige Factorenreihen beider Gruppen zuweisen, und die Richtigkeit der Rechnung nach den im Anhange abgedruckten Resultaten prüfen. Derartige Aufgaben können beliebig gebildet werden, wenn man die Zahlen a, $a + x$, $a + y$, $z - a$, $z - a - x$ und $z - a - y$ der Reihe nach mit b, c, d, e, f und $b + c + d - e - f$ multiplicirt und die Producte addirt, so erhält man $b(z - y) + c(z - y + x) + dz + ey + f(y - x)$ das heißt ein von a unabhängiges Ergebnis. Wir haben schon vor drei Jahren eine derartige Aufgabensammlung von Ferdinand Roese unter dem Titel „Quellsalz" (Wismar, 1890, Hinstorff) besprochen, welche zwar weniger Nummern besitzt als die vorliegende, dafür aber das Rechnen mit Brüchen in allen Rechnungsarten gleichförmig erschöpft, während im vorliegenden die Division und Subtraction wenig Pflege erfährt.

H. E.

J. Eckardt, Lehrer in Nürnberg: Gewerbliche Aufgaben für Fortbildungsschulen in 3 Heften zusammen 146 S. Nürnberg, Friedrich Korn, 1893. 1 M. 40 Pf.

Das erste Heft enthält Aufgaben über die vier Grundrechnungsarten in benannten ganzen Zahlen und Decimalbrüchen, das zweite die bürgerlichen Rechnungsarten nebst Flächen- und Körperberechnungen und das dritte Selbstkostenberechnungen und Kostenanschläge mit besonderer Berücksichtigung der Fachabtheilung für Holzarbeiter (Schreiner). Alle vorkommenden Aufgaben sind eingekleidet und zwar in einen dem Gewerbsleben entnommenen Text; besonders das dritte Heft ist mit großer Mühe und Sorgfalt zusammengestellt, indem der Verfasser alle möglichen Tischlerarbeiten mit den genauesten Einzelheiten zur Untersuchung bringt. Das Vorliegende verdient daher von den Schulen gleicher Stufe vollste Beachtung. H. E.

Neu erschienene Bücher.

Johann Friedrich Herbarts sämmtliche Werke, herausgegeben von G. Hartenstein. Dreizehnter Band. 633 S. Hamburg und Leipzig, Leopold Voss. 6 M.

Dr. Rudolf Hochegger, Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik. 132 S. Gotha, Emil Behrend. 1 M. 80 Pf.

Dr. Horst Keferstein, Betrachtende Wanderungen durch die Unterrichts- und Erziehungslehre. 478 S. Jena, Fr. Maukes Verlag (A. Schenk.) 6 M.

Dr. H. Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Wortschatz. I. Thl. für Sexta. 80 S. 1 M. 25 Pf. 8. Aufl. II. Thl. für Quinta. 96 S. 1 M. 50 Pf. 7. Aufl. Weimar, Hermann Böhlau.

Franz Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die Biblischen Geschichten erzähle. Mit 100 Holzschnitten. 299 S. 13. Aufl. Dresden, C. C. Meinhold & Söhne.

L. Mittenzwey, Vierzig Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. Zum Gebrauche in Fortbildungsschulen und höheren Lehranstalten. 182 S. 2. Aufl. Wiesbaden, Emil Behrend. 1 M. 80 Pf.

Johann Peter, Der Poet im Dorfschulhause. Ausgewählte Gedichte. 162 S. Großenhain und Leipzig, Baumert & Ronge.

M. Zenner, Unser Haustheater. Prinzessin Bumphia, Tausendschönchen. 82 S. München, J. J. Lentnersche Buchhandlung.

A. Költzsch, Seminarlehrer, Das deutsche Volksschulrechnen nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Mit 6 Figuren. 64 S. Leipzig, Merseburger. 75 Pf.

— Das dreistufige Zifferrechnen für einfache Schulverhältnisse. Zur Ergänzung der Hentschelschen Rechenbücher. 3 Hefte zu à 33, 48, 50 Seiten. 18. bez. 12. Stereotypaufl. Leipzig, Merseburger. 16, 20 und 20 Pf.

W. Rein, Ecyklopädisches Handbuch der Pädagogik. I. Band, 1. Lieferung. Abbitte — Angeberei. (Soll in IV Bänden=48 Lieferungen erscheinen.) 80 S. Langensalza, Beyer & Söhne. 1 M.

Dr. Woldemar Götze, Schulhandfertigkeit. Ein praktischer Versuch, den Handfertigkeitsunterricht mit der Schule in Verbindung zu setzen. I. Wie

vermag der Handfertigkeitsunterricht der Schule zu dienen? Vortrag. II. Die Handarbeit im Dienste der Schule, dargestellt in Lehrgängen. Mit 130 Abbildungen. 82 S. Leipzig, Hinrichs. 1 M. 50 Pf.

Biedermann, Geschichte des deutschen Einheitsgedankens. Ein Abriss deutscher Verfassungsgeschichte von der Vorzeit bis zur Errichtung des neuen deutschen Kaiserthums. Wiesbaden, Bergmann.

Steinhausen, Zeitschrift für Culturgeschichte. Band I. Berlin, Falber.

Eidam, Der geschichtliche Lehrstoff für österreichische Volksschulen in 15 ausführlichen Culturbildern für die Hand des Lehrers. Wien, Pichler. 1 fl. 60 kr.

Rusch, Zur Verbesserung des elementaren Geschichtsunterrichts, gesammelte Aufsätze. Wien, Pichler. 1 fl.

Otto Richter, Hermann von Salza und Hermann Balke, die Begründer des Ordensstaates. — Heinrich Monte, der Held von Natangen. — Winrich von Kniprode und Henning Schindekopf, sein Ordensmarschall. — Der Retter der Marienburg. — Wie Westpreußen an Polen fiel. (5 Geschichten für die reifere Jugend.) Hannover und Leipzig, Leopold Ost.

Rusch und **Wollensack**, Beobachtungen, Fragen und Aufgaben aus dem Gebiete der elementaren astronomischen Geographie. 2. Aufl. Wien, Hölder. 80 Pf.

Giberne, Sonne, Mond und Sterne. Nach der 20. Auflage übersetzt von Kirchner. Berlin, Gronbach. Geb. 5 M. 50 Pf.

Beyer, Kleine Poetik. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt.

Dorenwell, Präparationen zur methodischen Behandlung deutscher Musterstücke. I. Thl. Hannover, Maier. 2 M. 50 Pf.

Erbe, Leichtfassliche Regeln für die Aussprache des Deutschen (Nebst Wörterbuch). Stuttgart, Paul Neff. 1 M. 50 Pf.

Miller, Wallenstein, erläutert von Miller. Trier, Stephanus. 1 M. 50 Pf.

Leimbach, Die deutschen Dichter der Neuzeit und der Gegenwart. V. Band, 3. Lieferung. Leipzig, Kesselring.

Mann und **Czermak**, Specielle Methodik der Elementarclasse (I. Schuljahr). Wien, Pichler. 3 M. 60 Pf.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Für die Sommerszeit bestens empfohlen:

Spiele für die Volksschule.

Herausgegeben von

Johannes Stangenberger.

Fünfte, vielfach verbesserte und vermehrte Auflage.

8°. eleg. geh. Preis 80 Pf., eleg. kart. 1 M.

Das Werkchen bringt in geordneter Zusammenstellung 30 Sing- und Liederspiele für das Kindergartenalter, 21 Spiele für Knaben und Mädchen im Alter bis zu 9 Jahren, 39 Turn- und andere Spiele für Knaben und 10 Spiele für Mädchen über 9 Jahre, ferner 44 Gesellschaftsspiele; außerdem 44 Pfandauslösungen, 50 Vexier- und Rätselfragen, eine Anzahl Abzähl-Worte, sowie Anleitung zu Hausmuseen und Gartenfreuden der Jugend; endlich einen vollständigen Lehrplan für den Turnunterricht in der Volksschule für Knaben und Mädchen.

Gegen Einsendung des entfallenden Betrags in Briefmarken ist die Verlagshandlung zu direkter Zusendung bereit.

Leipzig. **Julius Klinkhardt.**

Für die Hand des Lehrers

empfehle die nachstehenden, in meinem Verlage erschienenen, anerkannt guten Lehrbücher und Leitfäden:

Brümmer, Franz, Methodisch geordnet. Übungsstoff für den Unterricht in der Rechtschreibung. Für Schulen und Präparandenanstalten zusammengestellt. Preis 1 M. 20 Pf.

Deinhardt, H., Der Rechenunterricht in der Elementarklasse. Preis 1 M. 80 Pf.

Hesse, Ernst, Aufgaben und Stoffsammlung zu deutschen Spracharbeiten in Oberklassen der Volksschulen und Unterklassen höherer Unterrichtsanstalten. Preis 60 Pf.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen; bei Einsendung des Betrages bin ich zu direkter frankierter Zusendung erbötig.

Leipzig und Berlin W. 9.

Julius Klinkhardt.

Soeben ist in Katalogsform erschienen:

Auswahl empfehlenswerter pädagogischer Werke

aus dem Verlage von **Julius Klinkhardt** in Leipzig und Berlin, W. 9.

Nebst einer Abhandlung: **Winke zur ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Erkrankungs- und Unglücksfällen** nach Dr. Kiesewetter und Dr. Gleitsmann. Mit zahlreichen Illustrationen. Dieser Katalog steht allen Herren Interessenten auf Wunsch gratis zu Diensten und erfolgt dessen kostenfreie Zustellung durch die Post.

Leipzig u. Berlin W. 9. **Julius Klinkhardt.**

Soeben erschien in meinem Verlage:

Dr. Friedrich Dittes,

Gesammelte Schriften.

In zwanglosen und selbständigen Heften.

1. Heft. Preis M. 2.40.

1. **Das menschliche Bewußtsein.**
2. **Das Aesthetische.**

(Zwei f. Z. gekrönte Preisschriften.)

Mit vorliegendem Hefte bringt der Verfasser die längst gehegte Absicht zur Ausführung, seine älteren, zerstreut erschienenen und z. T. seit langem vergriffenen Schriften von neuem herauszugeben. Die geplante Sammlung soll zunächst diejenigen Schriften bringen, welche den in der „Schule der Pädagogik" vereinigten Abhandlungen zur tieferen philosophischen Begründung und teilweise auch zur Ergänzung dienen. Das erste Heft enthält die zwei ältesten philosophisch-pädagogischen Monographieen, die für des Verfassers spätere litterarische Arbeiten und überhaupt für die Pädagogik als Wissenschaft von grundlegender Bedeutung waren.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen; nach Orten, wo eine solche nicht zur Verfügung steht, bin ich gern zu direkter und und frankierter Zusendung, gegen vorherige Einsendung des Betrages, bereit.

Leipzig u. Berlin W. 9. **Julius Klinkhardt.**

Hierzu 2 Beilagen: 1. **Bleyl & Kaemmerer** (Paul Th. Kaemmerer) in **Dresden**;
2. **E. Morgenstern**, Verlagsbuchhandlung in **Breslau**.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

10. Heft, Juli 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 10. Heftes.

Über individuelle Bildung in ihrem Verhältnisse zu dem gegenwärtigen Nationalleben in Deutschland.

Von ***Richard Köhler**-Koburg.*

Perikles hebt in seiner berühmten Leichenrede auf die im peloponnesischen Kriege gefallenen Athener mit Nachdruck hervor, wie das reiche und blühende Geistesleben, das Athen auf der Höhe seiner Entwickelung in den verschiedensten Gebieten entfaltete, vor allem aus der sorgsamen Wahrung individueller Freiheit entspringe. Aus dieser Quelle leitet er das ganze Verhalten seiner Mitbürger im Staatsleben, im bürgerlichen Verkehr, in edlem Lebensgenusse und in den ernsten Gefahren des Krieges her. Unsere Staatsverfassung, führt er aus, setzt dadurch, dass sie wol Achtung vor dem Gesetze und der sittlichen Ordnung verlangt, aber auch sorgsam darauf Bedacht genommen hat, dass niemand in der Entwickelung seiner natürlichen Eigenthümlichkeit gehemmt wird, dem aufstrebenden Talente auf keinem Gebiete eine beengende Schranke. Demgemäß bildet in Athen weder Armut noch niedrige Geburt ein Hindernis für den Bürger, sich im öffentlichen Leben Ansehen und Geltung zu erringen. Auch wird bei uns jemand, der einmal nach seiner Herzensneigung etwas gegen den hergebrachten Brauch thut, darum nicht gleich, wie in Polizeistaaten, ängstlich und mit scheelen Augen angesehen. Die größere Freiheit, deren wir uns im Privatleben erfreuen, schließt jedoch die Achtung vor dem Gesetze keineswegs aus. Vielmehr erwächst aus dem Genusse individueller Geistesfreiheit die edle Gesinnung, die aus Scheu vor den Gesetzen, denen wir diese Freiheit verdanken, von Gesetzesüberschreitungen zurückhält, und die Verweigerung des Gehorsams gegen Obrigkeit und Gesetz, zumal gegen solche Gesetze, die zum Besten derer aufgestellt sind, die Unrecht und Beleidigungen erleiden, würde in aller Augen verächtlich machen. In der Fürsorge

für unsere Wehrkraft unterscheiden wir uns dadurch von unseren Gegnern, dass wir nicht sowol Wert auf übertriebene Abhärtung und schlaue Vorkehrungen gegen etwa ausbrechende Kriege, sondern vielmehr auf die Erzeugung und Pflege des edlen und freien Sinnes legen, der die Entschlossenheit zum Handeln aus sich selbst heraus schöpft und uns jederzeit bereit macht, gegebenen Falles den schwersten Gefahren sofort muthig entgegenzutreten. Jene haben durch die langwierigen und peinlichen Vorübungen, die sie von Jugend auf pflegen, die Mühseligkeiten und Beschwerden des Krieges bereits im voraus durchgemacht, während wir sie erst inmitten der Gefahren kennen lernen. Allein das hindert uns durchaus nicht, wenn es zur ernsten Entscheidung kommt, den Gefahren und Leiden des Krieges die gleiche Mannhaftigkeit und Standhaftigkeit und den gleichen Opfermuth entgegenzusetzen wie unsere Feinde.

Auf dieselbe Quelle wie das Verhalten der Athener in Kriegsgefahren führt der Redner auch die edelsten Bestrebungen des attischen Geistes in Kunst und Wissenschaft zurück. Die hauptsächlichste Erholung von den Mühen des praktischen Lebens, bemerkt er, finden wir in geistigen Genüssen. Dazu bietet uns die künstlerische Ausstattung unserer sich durch das ganze Jahr hindurchziehenden öffentlichen Festlichkeiten reiche Gelegenheit. Einen nicht minder reinen und edlen Genuss gewährt uns die würdige Ausschmückung unserer Heimstätten, deren von Tag zu Tag erneuter freundlicher Anblick allen finsteren Trübsinn verscheucht. Überhaupt pflegen wir die ästhetische Bildung, ohne darüber in Üppigkeit, und die Geistesbildung überhaupt, ohne in Weichlichkeit zu verfallen.*) Der höhere Reiz, den unser Leben dadurch erhält, dass kein Gebiet geistiger Thätigkeit brachliegt, sondern auch die idealen Bestrebungen eifrig gefördert werden, bietet durchaus keine Veranlassung für uns, wo es die Erhaltung vaterländischer Güter gilt, uns der Todesgefahr feige zu entziehen. Vielmehr verleiht die Liebe zu einem Vaterlande wie das unsrige, das uns all die erwähnten Geistesgüter zu sichern und zu erhalten bestrebt ist, einen erhöhten Impuls, das eigene Leben, sobald es die Ehre und Freiheit des Vaterlandes erfordert, bereitwillig preiszugeben.

Die Wahrheit dieser Worte haben die Männer, die wir heute bestatten, durch ihren Tod auf das glänzendste besiegelt. Da sie all die Eigenschaften in hohem Maße besaßen, durch die Athen blühend und groß geworden ist, war ihnen auch voll bewusst, was ihnen das

*) *Φιλοκαλοῦμεν μετ' εὐτελείας καὶ φιλοσοφοῦμεν ἄνευ μαλακίας.*

Vaterland war, und diesem Vaterlande brachten sie als würdige Bürger ihr Leben freudig zum Opfer.*)

Überall zeigt der Redner bei seiner Schilderung des attischen Geistes und Lebens das Gegenbild desselben im Hintergrunde, wie es sich im Lande der griechischen Officiercasinos (der Syssitien) vorfand, die jedenfalls nicht blos zur Erhaltung der Mäßigkeit eingerichtet waren, sondern auch, und vielleicht mehr noch, um das dorische Blaublut gehörig unter sich zusammenzuhalten und von der großen Menge der Bevölkerung des Landes abzusondern, zumal da es bei den gemeinschaftlichen Mahlzeiten gar nicht so spartanisch zuging, wie man gewöhnlich annimmt.

Wenn sich auch nicht verkennen lässt, dass Perikles in seiner Darstellung des athenischen Lebens idealisirt, und dass er sich bemüht, die Schwächen seiner Landsleute im mildesten Lichte erscheinen zu lassen, so ist es doch unzweifelhaft, dass das Bild, das er von seiner Vaterstadt entwirft, wie diese während des Zeitalters dastand, das nach ihm seinen Namen trägt, im allgemeinen der Wirklichkeit entsprach. Wenn Athen trotzdem später seinen Gegnern unterlag, so beruht dies sicher nicht auf der höheren und vielseitigeren Geistesbildung seiner Bürger, sondern auf anderen Gründen, die hier zu erörtern nicht angebracht wäre, von denen aber gewiss nicht der unwesentlichste ist, dass man bald, und zwar bereits unmittelbar nach dem Tode des Perikles, mit dessen besonnener Politik vollständig brach.

Wer unser heutiges Culturleben mit offenem Auge verfolgt, wird mir vielleicht nicht den Vorwurf machen, dass ich uralte Verhältnisse bespreche, die uns gegenwärtig völlig kalt lassen könnten, und mich nicht erst auffordern zur Sache zu kommen. Ich bin längst bei der Sache. Die Gegensätze, die Perikles einerseits durch positive Schilderung und andererseits durch Andeutungen zeichnet, gehören der modernsten Geschichte und der Gegenwart so gut an wie dem Alterthume. Auch die Pädagogik hat ernstlich mit ihnen zu rechnen. Wenn Pestalozzi sagt: „Standpunkt des Lebens, Individualbestimmung des Menschen, du bist das Buch der Natur: In dir liegt die Kraft

*) Ich habe natürlich im Vorstehenden keine Übersetzung eines Theiles der Perikleischen Rede geben wollen. Obwol ich jedoch die ausgewählten Stellen, deren textgetreue Übersetzung ohne besondere Erklärung weniger leicht verständlich wäre, zum Theil in völlig freier Paraphrase und veränderter Folge wiedergegeben habe, dürfte ein Vergleich mit der Darstellung des Thucydides (II, 37—41) zeigen, dass ich nirgends dem Sinne des attischen Redners untreu geworden bin.

und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre“, so steht er hierin in vollstem Einklange mit Perikles. Das flüchtige Streiflicht, das dieser auf die spartanische und attische Jugenderziehung fallen lässt, ist hell genug, um erkennen zu lassen, wie sehr er sich mit Pestalozzi berührt, und seine gesammten Ausführungen über attisches und dorisches Wesen zeigen, dass er gleich Pestalozzi jede Erziehung für einen bestimmten Zweck verwirft, und dass auch er verlangt, es müsse dem Menschen nicht nur zu seinem eigenen Besten, sondern auch zu dem der Gesammtheit Gelegenheit geboten werden, die Kräfte, welche die Natur in ihn gelegt hat, selbständig und selbstthätig zu entwickeln. Die Gegensätze, welche der athenische Redner, der nach den Worten seiner Landsleute den Donner und Blitz auf seinen Lippen führte, wahrscheinlich in ausführlicherer, drastischerer und volksthümlicherer Darstellung geschildert hat, als der große attische Historiker, der uns die Grundzüge seiner Rede in kurzer, gedrängter Darstellung, aber für den denkenden Leser verständlich genug, überliefert hat, bestehen zur Stunde noch fort und ringen um die Herrschaft, ohne dass die deutsche Pädagogik Ursache hätte, auf den Erfolg stolz zu sein, den sie in diesem Kampfe erzielt hat.

Es unterliegt keinem Zweifel, dass auch der von Perikles so scharf kritisirten spartanischen Verfassung ein berechtigtes Princip zu Grunde lag, nämlich das Princip, dass der Einzelne seine Kraft in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen hat, wenn es sich auch in Sparta in viel zu einseitiger Weise geltend machte.*) Selbstverständlich lag dasselbe Princip, wie dies auch Perikles hervorhebt, der Ver-

*) Übrigens war auch dort dafür gesorgt, dass die Unnatur der sogenannten Lykurgischen Verfassung, die wir nicht etwa als das Werk eines Individuums zu betrachten haben, in der Durchführung ihrer Forderungen vielfach gemildert erscheint. Eine genauere Betrachtung der inneren Geschichte Spartas zeigt, dass es dort lange nicht so schroff zuging, wie man gewöhnlich glaubt. Das unnatürliche Gebot der Aussetzung kränklicher oder schwächlicher Kinder wusste man dadurch leicht zu umgehen, dass man solche Kinder in Heloten- oder Periökenfamilien unterbrachte. Dem Verbote des Verreisens ins Ausland und der Forderung der Vertreibung der Fremden gegenüber liebte man es, ein Auge zuzudrücken. Neben dem Eisengelde finden wir auch die couranten griechischen Münzen in den Händen von Spartiaten, und zwar nicht blos der Könige, denen der Gebrauch von Gold- und Silbergeld gesetzlich zustand. Auch ein mit körperlichen Gebrechen behafteter Königssohn konnte dem Gesetze zum Trotz auf den Thron gelangen. Obwol der Cölibat eigentlich von allen Ämtern ausschloss, hinderte dies nicht, dass auch ein Unverheiratheter sogar zum Oberfeldherrn gewählt wurde. U. s. w.

fassung in Athen gleichfalls zu Grunde, wenn es auch hier eine freiere Anwendung und seine naturgemäße Beschränkung fand.

Ebenso unzweifelhaft ist es andererseits, dass auch die Berechtigung der Individualität ihre Grenzen hat, wie überhaupt jedes Princip, auch das richtigste, verhängnisvoll wirken kann, sobald es zu sehr überspannt und auf die Spitze getrieben wird. Macht sich die Eigenthümlichkeit der einzelnen in unberechtigter und übertriebener Weise geltend, so führt dies zur Zügellosigkeit und darum leicht zum allgemeinen Verderben, wie es die baldige Ausartung des attischen Staatswesens genugsam gezeigt hat, dem Perikles noch mit Recht ein hohes Lob spenden konnte.

Wir sind bisher gewohnt gewesen, die athenische Erziehung und das athenische Leben, die beide in inniger Beziehung und Wechselwirkung zu einander standen, ihrem Gegenbilde gegenüber, das uns Sparta zeigt, als das Höhere zu betrachten. Die beredten Worte, mit denen Schiller in seiner Abhandlung über die Gesetzgebung des Lykurg und Solon die Vorzüge des attischen vor dem starren dorischen Wesen hervorhebt, haben sicher dazu beigetragen, diese Überzeugung zu befestigen. Schloss doch, wie erwähnt, die athenische Verfassung das Gesunde und Berechtigte, das der spartanischen zu Grunde lag, keineswegs aus, während entschieden das Umgekehrte der Fall war, da die spartanischen Gesetze, zumal soweit sie nicht in ihrer Handhabung erheblich gemildert erscheinen, die volle naturgemäße Entwickelung des Menschen im Keime ersticken mussten.

Heutzutage aber ist unsere Pädagogik nicht nur in der Praxis, sondern zum Theil auch in der Theorie vielfach weit von dem Princip abgekommen, das bereits Perikles als unerlässlich für eine naturgemäße Erziehung erkannt hatte. Ein Bruch mit diesem Principe bedeutet zugleich einen entschiedenen Bruch mit Pestalozzi. Nicht als ob ich damit sagen wollte, dass sich die pädagogische Anschauung der alten Athener überhaupt mit der Pestalozzis deckte. Denn abgesehen davon, dass niemand weder von den Alten noch von den Neueren ernsthafter und tiefer über das Wesen, die Aufgabe, die Grundlage und die Mittel aller Erziehung nachgedacht hat als Pestalozzi, unterscheidet sich seine pädagogische Theorie besonders dadurch von der der Alten, dass sie auf das tiefste und innigste von dem Geiste des Christenthums erfüllt und durchdrungen ist. Darin aber berührt sich, wie gesagt, die athenische Erziehung entschieden mit Pestalozzi, dass sie eifrig besorgt war, dass die natürliche Entwickelung der Eigenthümlichkeiten der einzelnen durch keine Schranken gehemmt würde.

Betrachten wir dagegen den jetzigen Unterricht mit unbefangenem Blicke, so können wir uns der Einsicht nicht verschließen, dass die Schule von vielerlei Einflüssen beherrscht wird, die zur Verkümmerung oder Unterdrückung der Individualitäten führen, und in dieser Erscheinung liegt ein Rückschritt über Pestalozzi hinaus auf Jahrtausende zurück. Die moderne pädagogische Theorie sucht freilich diesen Rückschritt zu bemänteln, indem sie sich zugleich das Ansehen geben möchte, als sei sie über Pestalozzi — nach vorwärts nämlich — hinausgekommen. Wenn beispielsweise der Individualitätspädagogik des Zeitalters der Aufklärung die Socialpädagogik unserer Zeit entgegengesetzt und verlangt wird, dass der individuelle Gesichtspunkt durch den socialen ergänzt werde, so beruht dies nur auf einer einseitigen Auffassung der Lehre Pestalozzi's, und das Gesunde, das in dieser Forderung liegt, findet sich bereits bei Pestalozzi klar und deutlich vor. Wenn irgend jemand bei seiner pädagogischen Theorie die socialen Zustände fortwährend im Auge behielt, so war er es, der ja durch diese Zustände zu seinen pädagogischen Bestrebungen angeregt worden war. Es hieße Pestalozzi vollkommen verkennen, wenn man annähme, dass er sich einseitig durch den individuellen Gesichtspunkt habe bestimmen lassen. Es verhält sich vielmehr damit ganz entsprechend wie mit dem Principe der Anschauung. Man würde entschieden antipestalozzisch verfahren, wollte man darum, weil er mit Recht so großes Gewicht auf die Anschauung als die Grundlage aller geistigen Entwickelung legte, allzulange und zu einseitig bei der **bloßen** Anschauung stehen bleiben, obwol ja das Kind, bevor es noch der Schule zugeführt wird, bereits Vorstellungen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse bilden gelernt hat; denn jedes Kind hat, sobald es nach dem Warum? irgend einer Sache zu fragen beginnt, schon diese ganze Stufenreihe durchlaufen, so unvollkommen auch die kindliche Logik noch ist, und so sehr sie noch der Klärung bedarf. Ebenso unrichtig wäre es, wenn man annähme, dass Pestalozzi, dessen genialer Blick von vorn herein auf das große Ganze gerichtet war und darum unbeirrt an dem höchsten Ziele der Pädagogik festhielt, nur die Entwickelung und das Wol des einzelnen berücksichtigt wissen wollte. Gerade deshalb, weil er beständig das Wol der Gesammtheit im Auge hatte und sich ernsthaft fragte, wie sich dasselbe am besten fördern ließe, war er früh zu voller Klarheit darüber gelangt, dass der Staat und die Gesellschaft, wenn sie sich zu gesundem organischen Leben entwickeln sollen, statt in starren Mechanismus zu verfallen, keine verkümmerten Individuen gebrauchen können, und eben das bestimmt ihn mit dazu,

die sorgsamste Schonung und Pflege der Individualitäten zu fordern. Zwischen dem Heile des Ganzen und der freien Entwickelung der Individualität seiner Glieder besteht für ihn kein Widerstreit: Soll das Ganze wahrhaft gedeihen, so muss dem einzelnen Gelegenheit geboten sein, seine individuellen Anlagen naturgemäß zu entwickeln, damit er sie später mit Erfolg dem Dienste für die Gesammtheit zur Verfügung stellen kann. — Verstehen wir also unter Socialpädagogik die Pädagogik, insofern sie die Wolfahrt der menschlichen Gesellschaft überhaupt ins Auge fasst, so ist sie bei Pestalozzi, der das Wol und Wehe seiner Mitmenschen als sein eigenes betrachtete und darum sein ganzes persönliches Lebensglück dem der Gesammtheit opferte, wahrhaftig nicht zu kurz gekommen, und seine von weltumfassender Menschenliebe getragene Theorie bedarf nach dieser Seite gewiss keine Ergänzung. Fassen wir das Wort dagegen im Sinne irgendwelcher politischen Partei oder gesellschaftlichen Genossenschaft, von denen jede glaubt, dass sie allein das Rechte vertrete, so wäre das keine Erweiterung, sondern eine Beschränkung der Lehre des genialsten Vertreters der Pädagogik des Aufklärungszeitalters. In dem ersteren Sinne aber kann es kaum gebraucht sein; denn sonst könnte man es nicht in Gegensatz zur Individualpädagogik bringen, da nach der einheitlichen Auffassung Pestalozzi's dieser Gegensatz gar nicht besteht, sondern vielmehr die individuelle Entwickelung gerade im Interesse der socialen Pädagogik geboten ist.

Thatsächlich ist das Princip der Individualbestimmung des Menschen, das nach Pestalozzi für jede Schulbildung maßgebend sein muss, wenn sie ihren Zweck nicht verfehlen will, dem entgegengesetzten Princip gegenüber besonders gegenwärtig in der schwächeren Position, und das letztere Princip besitzt auch heute noch ungemein kräftige Stützen in den „zwei Geschlechtern", von denen Goethe sagt:

> Die Heiligen sind es und die Ritter;
> Sie stehen jedem Ungewitter
> Und nehmen Kirch' und Staat zum Lohn,

während der Volksmund für den zarten Ausdruck „die Heiligen und die Ritter" eine etwas derbere Bezeichnung hat.

Einen augenfälligen Beweis dafür, dass für die individuelle Entwickelung durch die jetzige pädagogische Praxis nicht genügend gesorgt ist, bietet die Thatsache, dass es um die ästhetische Bildung bei den meisten Deutschen überaus dürftig bestellt ist. Denn gerade für die ästhetische Bildung ist die sorgsame Schonung und Pflege der Individualitäten von besonderer Bedeutung.

Auf seinem niedrigsten Standpunkte pflegt sich der Unterricht bekanntlich vorwiegend an das Gedächtnis der Schüler zu wenden und von der Gedächtniscultur alle möglichen Früchte zu erwarten, während es doch nur dann seine segensreiche Wirkung zu äußern vermag, wenn es nicht selbstständig in Anspruch genommen, sondern durch die Anschauung, die besonders auf der Unterstufe in Betracht kommt, durch das Denken und durch lebhaftes Gefühl, wie beispielsweise beim Behalten ergreifender Dichtungen, getragen und gestützt wird. So wichtig auch das Gedächtnis deshalb ist, weil ohne dasselbe jede geistige Entwickelung unmöglich wäre, so verhängnisvoll hat seine unmittelbare Berücksichtigung von jeher bis auf unsere Tage auf den Unterricht gewirkt. Denn alle Fortschritte der pädagogischen Theorie haben noch nicht dahin geführt, dass nicht viele Lehrer auf dem erwähnten Standpunkte stehen geblieben wären. Man macht unseren höheren Schulen schon ein zu großes Compliment, wenn man ihnen vorwirft, dass sie allgemein zu einseitig auf blose Verstandesbildung bedacht seien. Denn über dem massenhaften Einprägen des Stoffes kommt auch die Bildung des Verstandes auf vielen dieser Anstalten zu kurz. Bei denen dagegen, auf die der erwähnte Vorwurf wirklich zutrifft, liegt noch der günstigere Fall vor.

Für die Bildung des Willens, des Charakters aber wird noch weit seltener ernstlich Sorge getragen, und zwar nicht nur in den höheren Schulen, sondern in den Schulen überhaupt, soviel auch gegenwärtig über erziehenden Unterricht geschrieben und gesprochen wird. Da Pestalozzi unter Erziehung die gesammte geistige Bildung des Zöglings nach ihren drei Seiten hin begreift und ihm die Theorie der Pädagogik allgemein in dieser Auffassung des Wortes gefolgt ist, glaubt man in der Regel der Erziehung schon Genüge zu thun, wenn man für die intellectuelle Bildung des Schülers sorgt, ohne zu bedenken, dass Pestalozzi auf die Erziehung im engeren Sinne, d. h. auf das, was man im gewöhnlichen Leben unter Erziehung versteht, ein ganz anderes Gewicht legt, als es gemeinhin durch die Schule geschieht. Mit dieser Erziehung glaubt man sich gewöhnlich dadurch abfinden zu können, dass man gelegentlich durch moralische Betrachtungen auf die Schüler einzuwirken sucht, obwol alle einsichtigen Pädagogen schon längst vor Pestalozzi darüber einig waren, wie wenig sich mit Moralpredigen ausrichten lässt, mögen diese nun, wie es meistens geschieht, als Curmittel oder als prophylaktische Maßregel in Anwendung gebracht werden.

Während man aber der sittlichen Bildung als etwas Nothwendigem

wenigstens in der Theorie der Pädagogik einen hohen Wert beilegt, so wenig auch gewöhnlich die Praxis dieser Theorie entspricht, pflegte man in den meisten Zeiten und pflegt man besonders in der Gegenwart an die ästhetische Erziehung zu allerletzt zu denken, als gestatte man sich mit ihrer Berücksichtigung einen bedenklichen Luxus. Und dennoch kann sich nirgends ein Nationalleben zu seiner vollen Höhe entwickeln, wenn nicht die ästhetische Seite der Cultur sorgsame Pflege findet. Wie viel würde das altgriechische Leben in unseren Augen verlieren, wenn ihm gerade diese Seite fehlte; was würde das Zeitalter des jugendlich aufstrebenden Englands unter Königin Elisabeth einbüßen, wollten wir auch nur den einen Shakespeare aus ihm herausnehmen, und wie sehr würde der Glanz der Hohenstaufenzeit verblassen, wenn wir von dem ästhetischen Gehalte, der sich nicht nur in den Dichtungen und in den Dombauten, sondern in dem gesammten Leben jener Zeit zeigt, absehen wollten! Freilich ist man gegenwärtig allem gegenüber, was in das Gebiet des Idealen fällt, nur allzusehr zu der Frage geneigt: Wozu nützt das? Man könnte diese Frage einfach mit der Entgegnung zurückweisen, dass es sich den höheren Interessen der Menschheit gegenüber nicht geziemt zu fragen, wozu sie dienen. Allein man braucht sich durchaus nicht zu scheuen, wirklich auf die Frage einzugehen. Denn es genügt schon ein flüchtiger Blick auf die Culturgeschichte und allgemeine Geschichte, um uns die Wahrheit von Voltaire's Ausspruch in dieser Hinsicht zu bestätigen: Chose superflue, chose très nécessaire! und zu zeigen, dass der Einfluss ästhetischer Bestrebungen ungemein tief- und weitgreifend ist. Bleiben wir bei den angeführten Beispielen stehen.

Die Griechen hätten nimmermehr zu ihrer Blütezeit auch das äussere Übergewicht über die anderen Völker der damals bekannten Welt gewonnen ohne ihre höhere Cultur, die in ihrer ästhetischen Bildung gipfelt. Nachher mussten Philipp und Alexander von Macedonien, um die Griechen vollständig unterwerfen zu können, erst die Hauptwaffe zur Besiegung derselben von diesen selbst entlehnen. Als späterhin Rom dem niedergeworfenen Griechenlande siegend unterlag, konnte es seinen Verfall besonders dadurch noch längere Zeit hinausschieben, dass es, soweit es dies vermochte, die höhere Cultur der Besiegten in sich aufnahm, und es trug unzweifelhaft zur Erweiterung und Befestigung der römischen Weltherrschaft bei, dass zugleich mit den römischen Adlern die griechische Bildung ihren Alexanderzug durch den unterworfenen Erdkreis hielt. Die tiefgreifende Wirkung, welche die griechische Geistesbildung seit der Renaissancezeit auf das

europäische Culturleben ausgeübt hat, wird man auch dann nicht bestreiten können, wenn man die Bedeutung der antiken Cultur für die Gegenwart keineswegs überschätzt. — Die Nachwirkung, welche die ästhetische Cultur der Hohenstaufenzeit auf die deutsche Kunst und Literatur wiederholt geäußert hat, zeigt sich nicht blos bei den Romantikern, in den Wagner'schen Opern, oder in der deutschen Malerei, sondern sie tritt auch bereits mehrfach in der classischen Periode der deutschen Nationalliteratur hervor. — Welch mächtigen Anstoß der Aufschwung der deutschen Literatur durch den von den Deutschen gewissermaßen neu entdeckten und von ihnen erst zu Ehren gebrachten Shakespeare erhielt, ist noch weniger zu verkennen. — Nur einem befangenen Auge kann es entgehen, wie viel die classische Literatur Deutschlands selbst dazu beigetragen hat, die Deutschen nicht allein zu der Culturhöhe zu erheben, die sie erreicht haben, sondern auch, sie erst wirklich zu einer Nation zu machen und ihnen ihre jetzige politische Stellung zu verschaffen. Trotzdem genießen die meisten Deutschen die realen Früchte, die aus der Blütezeit des höheren Geisteslebens in ihrem Vaterlande hervorgegangen sind, ohne derer zu gedenken, die so sehr dazu mitgewirkt haben, die Reife dieser Früchte zu ermöglichen. Dagegen fehlt es im Auslande nicht an Leuten, die in dem Deutschen des 18. Jahrhunderts eine entschieden vornehmere Erscheinung erblicken als in dem der Gegenwart, so gerne auch dieser mit dem Selbstbewusstsein des Parvenus auf jenen herabzusehen pflegt.

Alle Zeiten aber, in denen sich die Künste einer besonderen Blüte erfreuten, waren der Entwickelung der Individualitäten günstig. Des Perikleischen Zeitalters habe ich in dieser Hinsicht bereits gedacht. — Nicht eben so leicht fällt der Grund ins Auge, warum auch die Hohenstaufenzeit dem Aufblühen der Künste, und besonders der Poesie sehr zu statten kam. Man neigt vielfach zu der Annahme, dass zu einer Zeit, in der nach des Dichters Worten, ähnlich wie im heroischen Zeitalter der Griechen, der Sänger mit dem Könige zu gehen pflegte, die Dichtkunst ihre unmittelbarste und hauptsächlichste Anregung durch das glänzende Geschlecht der schwäbischen Kaiser empfing. Gewiss ist diese Annahme nicht ohne allen Grund, da die Hohenstaufen die schöpferische Thätigkeit der Dichter nicht nur durch die Begünstigung und Förderung der Sangeskunst anregten, sondern auch mehrere von ihnen sich selbstthätig an dem dichterischen Schaffen betheiligten. Allein nirgends und zu keiner Zeit ist die nationale Blüte der Dichtung das künstliche Erzeugnis eines einzelnen oder eines

Hauses gewesen, sondern sie ist überall naturgemäß aus dem Leben der Gesammtheit hervorgegangen.*) Daher darf man den Einfluss der Hohenstaufen auf die Dichtkunst, so wenig sich derselbe auch verkennen lässt, nicht überschätzen. Noch weniger lässt sich das freie Aufblühen der Poesie eines Zeitalters, in dem die Illiteraten unter der Bevölkerung die bedeutende Mehrzahl bildeten, auf das Schulwesen zurückführen, das damals, wie im Mittelalter überhaupt, in den Händen des Clerus lag, der selbst ein nicht unbedeutendes Contingent zu jenen Analphabeten stellte. Dagegen fällt vor allem ins Gewicht, dass die Weltbildung durch die Kreuzzüge einen mächtigen Aufschwung nahm, und zwar in doppeltem Sinne, einmal in dem gewöhnlichen des Wortes und zweitens im Gegensatze zu der geistlichen Bildung. Hauptsächlich die Kreuzzüge brachten freiere Bewegung und vielseitigeres Leben unter die Geister. Durch die Berührung mit den verschiedensten Nationen des Auslandes und die Erweiterung des Anschauungskreises gewann das selbstständige Denken der heimischen Bevölkerung, und mehrere Vorläufer der Reformation, in denen sich der Geist Luther's und Hutten's vereinigte, haben wir unter den Genossen jener Zeit zu suchen. Wie sehr die übrigen Seiten des Seelenlebens, und besonders die Phantasie durch den Verkehr mit dem Auslande angeregt wurden, bedarf viel weniger besonderer Erwähnung. War schon das Ritterthum, von seinen sehr realistischen Ausschreitungen allerdings abgesehen, an und für sich phantastisch, und zwar im guten wie im schlimmen Sinne, so lieferte der Einfluss, den die Kreuzzüge auf das Ritterwesen und das ganze mittelalterliche Leben ausübten, der Phantasie und damit der Dichtkunst überreiche Nahrung. Die belebende Wirkung, die der rege und vielseitige Verkehr mit dem Auslande auf die gesammte Bildung jener Zeit äußerte, zeigt sich entschieden in der Literatur derselben, ohne dass darum diese Literatur, besonders in ihren hervorragendsten Schöpfungen ihren echt nationalen Charakter verleugnete. — Die Zeit der Königin Elisabeth war der freien und vielseitigen Entfaltung des Geisteslebens des englischen Volkes überaus günstig, und zwar nicht sowol unmittelbar darum, weil die Königin der Pflege der Kunst und Wissenschaft große Sorgfalt widmete. Ungleich wichtiger war es, dass es die Zeit des nationalen Aufschwungs war, der die ganze Kraft der Bevölkerung in Anspruch nahm und auch diejenigen kräftig anregte, die nicht unmittelbar an

*) Das gilt selbst bis zu einem gewissen Grade von den Zeiten, in denen die Blüte der Poesie einen mehr treibhausartigen Charakter trug, wie von der des Augustus sowie Ludwig's XIV.

der politischen Entwickelung ihres Vaterlandes mit arbeiteten. Denn die Zeiten, in denen es für ein Volk gilt, sich eine seiner würdige Stellung unter den übrigen Nationen erst zu erringen, sind der energischen und allseitigen Entfaltung seines Geisteslebens ungleich günstiger als diejenigen, in denen es bereits im gesicherten Besitze seiner Macht leben und ruhig von den Errungenschaften seiner Vorzeit zehren kann. Die Beispiele hierfür liegen greifbar nahe. Dazu kam, dass unter Elisabeth die Reformation Eingang in England fand. Der heilsame Einfluss der Reformation daselbst ist nicht sowol in den Umwandlungen auf kirchlichem Gebiete zu suchen, als vielmehr mittelbar in den Folgen der Reformation, die eine freiere Bewegung der Geister gestattete, bei der ein Shakespeare gedeihen konnte. Wenn trotzdem die protestantische Geistlichkeit bei Shakespeare übler wegkommt als die katholische, so beruht dies einfach darauf, dass ihm in seiner Eigenschaft als Theaterdirector der kunstfeindliche Puritanismus, wie Rümelin treffend bemerkt, „mehr auf die Sohlen brannte“, als die katholische Kirche. Hat doch diese gerade dadurch ihren Einfluss auf die Gemüter mächtig gefördert, dass sie, wie Schiller in einer der glänzendsten Stellen seiner Dichtungen*) ausführt, die Kunst zu ihrer Verbündeten zu machen gewusst hat. —

Dass es zur Zeit unserer classischen Literatur um die individuelle Bildung in Deutschland ungleich besser bestellt war, als gegenwärtig, liegt auf der Hand. Hätten alle, die damals die Universität bezogen, zuvor die Abgangsprüfungen, wie wir sie jetzt besitzen, bestehen sollen, so wäre dadurch den meisten, und vielfach den tüchtigsten Köpfen unter ihnen, der Weg zur Akademie gründlich verlegt gewesen, und auch die Kentnisse, die sie in einzelnen Gegenständen besaßen, würden einer modernen Prüfungscommission kaum als genügend erschienen sein, um die zahlreichen Lücken in ihrem Wissen durch Compensation der einzelnen Fächer untereinander auszugleichen. Trotzdem gediehen damals die akademischen Studien, und zwar so vortrefflich, dass sich das Geistesleben unserer Nation zu einer Höhe emporschwang, wie sie durch alle Prüfungsreglements der Gegenwart und das damit verbundene massenhafte Einpauken vermittelst Dampfbetriebes und Hochdruckes nicht wieder erreicht worden ist. Brachten doch, als die selbständige Entwickelung des einzelnen noch nicht durch den Massendrill gehemmt war, die Studirenden noch die unverkümmerte Originalität ihres Geistes und die geistige Frische und Schwungkraft mit

*) Maria Stuart, 1. Aufzug, 6. Auftritt.

zur Hochschule, die für ein erfolgreiches Studium so nothwendig sind. Selbst mit der berüchtigten Karlsschule war es, so sehr auch Schiller im allgemeinen über diese Anstalt klagte und so begründet auch seine Klagen waren, nicht so schlimm bestellt, wie mit mancher entsprechenden Musteranstalt der Gegenwart. Gestattete doch jene Schule trotz der Strenge ihres Reglements, die sich besonders in Äußerlichkeiten zeigte, einem anregenden Lehrer genügenden Spielraum, seine Eigenart beim Unterrichte dahin geltend zu machen, dass er die Schüler nach ihrer individuellen Begabung und Neigung kräftig fördern konnte. Wer die hinterlassenen Schriften Abt's, dem Schiller stets ein dankbares Andenken bewahrt hat, kennt und zugleich den Entwickelungsgang des letzteren genauer verfolgt hat, wird nicht verkennen, welch tiefen und nachhaltigen Einfluss Professor Abt auf den Dichter geübt hat. Die historischen Schriften Schiller's zeigen nicht etwa blos, dass er zum Theil durch dieselben mangelhaften geschichtlichen Quellen beeinflusst wurde, auf die sich auch Abt stützt, sondern auch, was ungleich stärker ins Gewicht fällt, wie lebhaft er durch seinen früheren Lehrer zu einer philosophischen Auffassung und Behandlung der Geschichte angeregt worden ist. Diese Auffassung der Geschichte ermöglichte es ihm, gerade in wesentlichen Stücken tiefer und klarer zu sehen, als die Historiker von Fach, die vornehm auf ihn herabsehen zu können glaubten. Während die Werke Barthold Niebuhr's, der zuerst alle historischen Schriften Schiller's für unbedingt nichtig erklärte, längst in denen anderer Verwertung gefunden haben und durch diese weit überholt worden sind, verdient manche wichtige Forderung, die Schiller bereits in seiner akademischen Antrittsrede für die Geschichtsforschung aufgestellt hat, noch heute die ernsteste Beachtung jedes Historikers. Das rege Interesse für Geschichte, das Abt in Schiller zu erwecken wusste, ist von noch höherer Bedeutung für dessen dramatische Dichtungen als für seine historischen Arbeiten. Außerdem zeigt sich auch der Einfluss Abt's theilweise in den philosophischen Abhandlungen Schiller's.

Seitdem Berlin Reichshauptstadt geworden ist, liegen die Bedingungen für die gehörige Entwickelung der Individualitäten überaus ungünstig bei uns. Denn sehr viele Deutsche betrachten Berlin nicht blos als politische, sondern auch als geistige Hauptstadt ihres Vaterlandes überhaupt, nach der sich dessen ganze Culturentwickelung zu richten habe, und glauben demgemäß, dass man auch in der Pädagogik sowie in der Kunst genau nach Berliner Mustern arbeiten müsse. Und doch vereinigt sich in Berlin alles, was der individuellen Ent-

wickelung hemmend im Wege steht. Der Einfluss des Heerwesens, der Schreibstuben und einer am Buchstaben haftenden Kirche macht sich gerade dort besonders stark auf das gesammte Leben geltend. Auch die Socialdemokratie, die gleichfalls in Berlin ihre Hochburg besitzt, hat, so feindlich sie auch jenen Dreien gegenübersteht und so verschieden sie auch in anderer Hinsicht von ihnen ist, dennoch eine überraschende Ähnlichkeit mit ihnen. Auch sie theilt mit jenen das Bestreben, unter ihren Mitgliedern gründlich zu uniformiren und zu nivelliren. Auch ihr ist mit jenen ein vollständiger Mangel an idealer Gesinnung gemeinsam. Die eine wie die anderen sind weit von der Erkenntnis entfernt, dass sich eine ernstliche Verbesserung der allgemeinen Lage nur durch sittliche Veredlung der einzelnen und somit der Gesammtheit, und besonders durch Selbstverleugnung erreichen lässt. Statt dessen zeigt sich hier wie dort, trotz der schönen Namen, die man anwendet, um das Egoistische der gemeinsamen Bestrebungen zu verhüllen, „das unedle Treiben der collectiven Existenz unseres Geschlechts", wie sich Pestalozzi ausdrückt, das, statt auf das Wol der Gesammtheit gerichtet zu sein, durch das Zusammenfassen der Massen auf die Erreichung von Sonderzwecken bedacht ist, da es für den einzelnen weniger leicht wäre, seine selbstsüchtigen Wünsche ohne Hilfe von anderen zu befriedigen. Es liegt daher beiden so verschiedenen und doch wieder so ähnlichen Richtungen sehr ferne, die Erziehung zu reiner Menschlichkeit, wie sie das Christenthum und diesem gemäß die Lehre Pesalozzi's fordert, und die aus dieser Erziehung hervorgehende Gesinnung zu begünstigen.

Dubois-Reymond bezeichnet das Umsichgreifen einer Richtung in Berlin, die nur das Reale, wo nicht geradezu das rein Materielle als berechtigt anerkennt, als die Amerikanisirung seiner Vaterstadt, die von dort aus allmählich ganz Deutschland zu erfassen drohe, und weist darauf hin, dass man derselben energisch Einhalt thun müsse, falls dies überhaupt noch möglich sei.*) Aehnlich wie Dubois-Reymond urtheilen auch andere hervorragende Männer in Berlin.

Dagegen glaubt der specifische Berliner, dem man bitter Unrecht thun würde, wenn man ihm nachsagen wollte, dass er sich seines Wertes zu wenig bewusst sei, dass sein Urtheil in jeder Hinsicht für das übrige Deutschland maßgebend sein müsse, und viele Deutsche halten es für ganz selbstverständlich, dass man sich diesem Urtheile

*) Dafür, dass er darin doch wol zu schwarz sieht, dürfte der Umstand sprechen, dass sich gerade in Nordamerika bereits seit Jahren eine Reaction gegen die ausschließliche Herrschaft der materiellen Interessen geltend macht.

überall zu fügen habe, auch in der Pädagogik, der Kunst und Literatur sowie auf anderen Gebieten, wo die Individualität ihr Recht verlangt und ihre Unterdrückung sich bitter zu rächen pflegt. Früher pflegte man dem Berliner, wenn er sich in einem Bereiche zum Souverain aufwerfen wollte, das seiner Natur ferne lag, mit weit weniger Respect entgegenzutreten, wie unter anderem die Verse zeigen:

Glücklich, wenn ein deutscher Mann
Seinem Freunde Vetter Micheln
Guten Abend bieten kann.
Wie ist der Gedanke labend:
Solch ein Edler bleibt uns nah!
Immer sagt man: Gestern Abend
War doch Vetter Michel da!*)

Heutzutage aber meinen viele von uns, dass aus dem märkischen Vetter Michel von einst ein Herr Vetter Michel geworden sei, dem man jetzt unmöglich mehr so begegnen könne, wie dies Goethe in den angeführten Versen thut. Vielmehr müssten wir den vornehmen Vetter ganz anders behandeln als unsere übrigen Vettern im Reiche und uns bemühen, überall von ihm zu lernen, da es ja sicher nicht schaden könne, wenn wir ihn in allen Stücken zum Muster nähmen. Nun ist allerdings unser lieber Vetter an der Spree gewiss ein sehr kluger und verständiger Herr, leider aber nur zu verständig, als dass er uns auch in Sachen des Geschmackes, der Ästhetik unbedingt zum Vorbilde dienen könnte. Denn wenn man sich erzählt, dass in Berlin noch heute der Geist des seligen Friedrich Christoph Nicolai umgehe, so ist dies durchaus kein bloses Gespenstermärchen.

Uberhaupt liegen für das Gedeihen von allem, wobei die individuelle Entwickelung besonders in Betracht kommt, die Bedingungen bei den Bewohnern des Südens unseres Vaterlandes ungleich günstiger als bei denen des Nordens. Bezeichnend genug hierfür ist es, dass es in erster Linie Süddeutsche waren, denen wir sowol die erste als die zweite große Blüteperiode unserer Literatur verdanken. Dem entsprechend geht auch gegenwärtig die freieste und unbefangenste Polemik gegen eine einseitige Richtung, die sich außer auf anderen Gebieten der Kunst besonders in der Dramatik und Epik (d. h. in diesem Falle im Romane) geltend macht und besonders von der Reichshauptstadt aus begünstigt wird, vom Süden Deutschlands aus. Denn mit der Lyrik, die „am grünen Strand der Spree“ gedeiht und von da aus, zum Theil unter den Klängen der Drehorgel, die mit dem dichteri-

*) Musen und Grazien in der Mark.

schen Gehalte dieser Lyrik im schönsten Einklang stehen, von Zeit zu Zeit die geflügelte Runde durch die deutschen Lande macht, hat sich die literarische Kritik natürlich nicht zu beschäftigen, da niemand den Wert dieser Poesien zu überschätzen pflegt, während sich viele den übrigen Gattungen der Dichtung gegenüber durch den Berliner Geschmack bestechen und leiten lassen.

Ebenso ist es auch das südlichere Deutschland, wo sich die Antipathie gegen eine allgemeine Uniformirung und Nivellirung des Unterrichtes und der Erziehung, die sich von der Reichshauptstadt aus zu vollziehen droht, am lebhaftesten geltend macht. Darin liegt durchaus keine particularistische Tendenz, sondern es handelt sich um die Wahrung berechtigter Eigenthümlichkeiten. Soll sich das Gesammtleben unseres Volkes naturgemäß weiter entwickeln, so hat die Eigenart des Gemütslebens und die reichere Phantasie der Süddeutschen so gut Anspruch auf gehörige Berücksichtigung wie der kritische Verstand der Norddeutschen. Auch hat es der Süddeutsche gewiss nicht nöthig, sich das Licht der Cultur von Norden aus bringen zu lassen, ebenso wie sich der Norddeutsche mit Recht dagegen verwahren würde, wenn man von ihm das Umgekehrte verlangen wollte. Wer die Entwickelung des deutschen Culturlebens aufmerksam verfolgt hat, wird nicht verkennen, welch bedeutender Fortschritt in der Volksbildung sich, trotz aller Hindernisse, die ihr auch dort entgegenstehen, in den letzten Jahrzehnten im Königreiche Bayern vollzogen hat. Derartige Fortschritte aber würden sich schwerlich erzielen lassen, wenn man in allen Schulen des deutschen Reiches genau nach ein und derselben Schablone arbeitete.

Niemand ist darüber im Unklaren, wie sehr durch die Zersplitterung Deutschlands in einzelne Staaten dessen Bevölkerung daran gehindert worden ist, sich als eine Nation zu fühlen und sich zu einem Ganzen zusammenzuschließen, und wie verhängnisvoll dies für das Schicksal des Gesammtvaterlandes gewesen ist. Weit weniger verbreitet aber ist die Einsicht, welch hoher Segen andrerseits mit der Vertheilung Deutschlands in viele Staaten insofern verbunden war, als sich durch die Fürsorge für das Bildungswesen in den einzelnen Staaten die Cultur weit gleichmäßiger in die verschiedenen deutschen Landschaften verbreiten konnte, als es anderwärts möglich ist, wo sich die Bildung nach einem bestimmten Centrum zusammendrängt, während die von diesem fern liegenden Districte mehr oder weniger brach liegen. Noch seltener aber ist die Erkenntnis, wie sehr der letzterwähnte Umstand Deutschland bei seiner politischen Wieder-

erhebung und Neugestaltung zugute kommen musste. Und doch ist es für die Zukunft Deutschlands von höchster Wichtigkeit, dass man weder die Licht- noch die Schattenseiten seiner bisherigen Entwickelung verkennt. Darüber, dass das politische Band, das die deutschen Staaten durch die Reichsverfassung verbindet, nicht gelockert werden dürfe, ist man ja in ganz Deutschland einverstanden. Bei der Einmüthigkeit, die hierin in Nord- wie in Süddeutschland herrscht, liegt die Gefahr ferne, dass die politische Einheit des Reiches erschüttert werden und die früheren Zustände wiederkehren könnten. Um so näher liegt dagegen die, dass über dem Streben nach einer allgemeinen Centralisation im deutschen Reiche auch das Gute verloren gehen könne, was in den deutschen Einzelstaaten unter den früheren Verhältnissen gepflegt und gefördert worden ist. Die mannigfachen Vorzüge des deutschen Wesens sind von der Natur in verschiedenartiger Weise unter die einzelnen Stämme der Nation vertheilt. Sollen nun diese Vorzüge genügend zur Geltung kommen und nicht für die Gesammtheit verloren gehen, so ist es erforderlich, dass kein Stamm in der natürlichen Entwickelung seiner Eigenart gehemmt wird. Diese Entwickelung aber würde verkümmern, wenn sich auf dem Gebiete des Schulwesens sowie auf anderen Gebieten, deren Gedeihen an ähnliche Bedingungen geknüpft ist, eine allgemeine Uniformirung vollziehen sollte.

Entsprechend wie mit den einzelnen Stämmen verhält es sich auch mit den Individuen.

Die individuelle Entwickelung des Zöglings aber kann sich nur dann ungehemmt vollziehen, wenn der Unterricht ernstlich mit einem alten Vorurtheile bricht, dass gegenwärtig auch da hervortritt, wo es noch im mildesten Lichte erscheint. So heißt es beispielsweise in einem der in der 30. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung gehaltenen Vorträge:

„In der neueren und neuesten Zeit sind auf allen Gebieten so ungeheuere Fortschritte zu verzeichnen, dass der Begriff allgemeine Bildung eine andere Bedeutung erhalten hat als früher, und es fragt sich, ob mit dem allgemeinen Unterrichtsstoffe auch die Methode sich gleichen Schrittes vervollkommnet hat, denselben zu beherrschen und zu übermitteln. Die Schule hat diesem rapiden Fortschritt gegenüber die größte Schonung der jugendlichen Geisteskräfte zu beobachten, und es sind ihr die Grenzen in der Verarbeitung neuer Erkenntnisse gesetzt. Das Wissen ist nicht Selbstzweck. In der Beschaffenheit des kindlichen Geistes liegt die Begrenzung des Stoffes und die Methode

des Unterrichts. Daher wird auch die fortschreitende Pädagogik den Unterrichtsstoff auf seinen Bildungswert prüfen, besonders aber die eigene Thätigkeit des Kindes anregen. Das Wissen der Gegenwart ist in dieser Form noch nicht verarbeitet und die lehrbare Methode für solch geistbildenden Unterricht noch nicht gefunden."

Bei der geringen Verwertung, welche die einfachsten und zugleich wichtigsten Grundsätze Pestalozzi's noch für den Unterricht gefunden haben, wird wol nicht jeder sofort einsehen, worin das Anfechtbare dieser Ausführungen liegt; ja viele dürften finden, dass das alles höchst unbefangen und vorurtheilsfrei gedacht sei. Solange man aber, sei es stillschweigend oder ausgesprochen, überhaupt noch daran festhält, dass es Aufgabe der Schule sei, den Schülern das Wissen der Gegenwart — und der Vergangenheit, da das erstere das letztere in sich schließt — zu übermitteln, kann auch dann, wenn man sich sagt, dass dies nicht Selbstzweck und dass dabei die größte Schonung der kindlichen Geisteskräfte geboten sei, die volle natürliche Entwickelung des Zöglings nicht zu ihrem Rechte kommen. Sucht der Unterricht erst durch dieses Medium hindurchzugehen, um seine eigentliche Aufgabe zu erfüllen, so wird er diese ganz sicher verfehlen.

Wo Pestalozzi nicht mehr als ein nach der Wahrheit Suchender erscheint, sondern bereits zu voller Klarheit in seiner Erkenntnis durchgedrungen ist, und wo es gilt, den Hauptergebnissen seiner Forschungen eine bestimmte Fassung zu geben, ist er überaus knapp und gemessen im Ausdrucke. Wäre er mit dem, was in der angeführten Stelle zwar stark gemildert erscheint, aber nicht positiv zurückgewiesen wird, einverstanden gewesen, so hätte es genügt, wenn er gesagt hätte: Erziehung ist das Ziel der Schule. Allein, da es galt auf das Nachdrücklichste vor einer Gefahr zu warnen, vor der auch tüchtige Lehrer nicht sicher sind, gab er jenem Satze die weit schärfere Fassung: „Erziehung und nichts anderes ist das Ziel der Schule!" Gewiss hat der Satz eine noch allgemeinere Bedeutung. Pestalozzi, der beständig die Abwehr der Forderungen von Sonderinteressen im Auge hatte, die zu seiner Zeit an die Schule gestellt wurden und die heute in den vielfältigsten Gestalten an dieselbe herantreten, weist mit seinem einfachen Satze auch diese Forderungen nach Gebür zurück. Aber auch die Übermittelung des „Wissens der Gegenwart" gehört in erster Linie unter das, was er in den Worten „und nichts anderes" zusammenfasst. Gerade er hatte, wie nur irgend einer, die Gefahr durchschaut, die nothwendigerweise mit dem Streben nach diesem Ziele verbunden ist. Dass es unmöglich ist, dem

Schüler das Wissen der jeweiligen Zeit einzuverleiben, hat man bereits längst vor uns eingesehen, wenn man auch heutzutage noch weit entfernt ist, es allgemein als unmöglich anzuerkennen. Aus dieser Unmöglichkeit aber erklärt es sich sehr einfach, dass die „lehrbare Methode“, das Wissen der Gegenwart durch die Schule zu übermitteln, noch nicht gefunden ist und niemals gefunden werden kann. Für ebenso selbstverständlich aber sollte es gelten, dass das Suchen nach einer solchen Methode verderblich für einen geistbildenden Unterricht werden muss. Wol hat die Schule ihre Zöglinge dahin zu führen, dass sie von dem lebhaftesten Streben beseelt und imstande sind, sich mit dem Wissenswertesten ihrer Zeit vertraut zu machen. Die Neigung aber und das Vermögen hierzu werden beeinträchtigt, wenn sich die Schule bestrebt, das gesammte Wissensmaterial der Gegenwart zu überliefern. Daher gilt es, das von Pestalozzi klar erkannte und unzweideutig ausgesprochene Princip rein zu wahren und rein durchzuführen, und es genügt nicht, dem didaktischen Materialismus den Eingang durch das Hauptthor der Schule zu versagen, da er seinen Weg nicht nur durch Hinterpförtchen, sondern selbst durch Schlüssellöcher und Fensterritzen zu finden weiß.

Nun fehlt es allerdings nicht an Schulmännern, die ungescheut aussprechen, dass man sich bei dem Massenunterrichte, der durch die gegenwärtige Überfüllung der Classen in vielen Schulen bedingt sei, selbstverständlich auf das dogmatische Einprägen des Lehrstoffes zu beschränken habe, wonach also jede individuelle Entwickelung des Schülers ausgeschlossen wäre. Zu welch trauriger Tagelöhnerarbeit würde aber dadurch der Beruf des Lehrers herabgewürdigt werden! Dass durch die Überfüllung der Classen die selbständige Entwickelung der Schüler, wenn sie auch keineswegs ausgeschlossen ist, doch sehr erschwert wird, unterliegt allerdings keinem Zweifel. Um so dringender ist es geboten, dass hierin Abhilfe geschaffen werde. In dieser Hinsicht sollte uns Nordamerika zum Vorbilde dienen, wo nicht nur für bessere Besoldung der Lehrer, sondern auch dafür gesorgt wird, dass nicht so viele Schüler auf den einzelnen Lehrer kommen. Dagegen lässt sich nicht etwa einwenden, dass Nordamerika schwächer bevölkert sei als Deutschland, und dass dort ganz andere materielle Mittel zu Gebote ständen. Denn in den Hauptculturdistricten Amerikas drängt sich die Bevölkerung noch viel dichter zusammen als bei uns, und während man in Deutschland die Mittel für andere Zwecke um jeden Preis zu beschaffen sucht, tritt, sobald es sich um Unterrichtszwecke handelt, die Finanzfrage, wie dies der preußische Cultusminister

ungescheut, aber leider erfolglos ausgesprochen hat, in einer Weise in den Vordergrund, dass es tief beschämend für uns ist. K. W. Krüger bemerkt zu einer Stelle, wo Xenophon den Philosophen Gorgias erwähnt, dass dieser für jeden einzelnen Schüler 100 Minen, also nach heutigem Gelde ungefähr 7000 Mark, erhalten habe, und fügt hinzu: „Die Griechen waren — nicht deutsch.“ Leider kann man uns nicht vorwerfen, dass wir in dieser Beziehung nicht gut deutsch gesinnt geblieben wären.

Die Gefahr aber, dass durch das Bestreben, die Entwickelung der natürlichen Eigenart der Schüler beim Unterrichte gehörig zu fördern, der Gesammtfortschritt der Classen, zumal wenn diese sehr stark sind, gehemmt werde, indem dabei einzelnen Schülern zuviel Sorgfalt auf Kosten der anderen zugewandt werde, liegt keineswegs so nahe, als wol viele glauben. Denn um die individuelle Entwickelung des Schülers zu erzielen, auf die Pestalozzi so großes Gewicht legt, ist es nicht nöthig, dass der Lehrer überlang bei den einzelnen Schülern verweilt. Sie wird vielmehr hauptsächlich dadurch gefördert, dass wir uns bemühen, alle Seiten des Seelenlebens der Schüler in Anspruch zu nehmen. Hierzu aber ist die gehörige Vertiefung des Unterrichtes dringend geboten, und diese wiederum ist nur dann möglich, wenn die Schulen, und zwar weit gründlicher, als es bisher geschehen ist, von übermässigem Unterrichtsstoffe entlastet werden, da das compendiöse Verarbeiten dieses Stoffes der Todfeind aller individuellen Entwickelung ist.

Beschränkt sich z. B. der literaturgeschichtliche Unterricht, wie dies leider oft genug geschieht, hauptsächlich auf die Überlieferung statistischen Materiales, wird dem Schüler vor allem mit peinlicher Sorgfalt eingeprägt, wann die einzelnen Dichter geboren und gestorben sind, wann sie die verschiedenen Schulen bezogen und verlassen haben, welche Werke sie verfasst haben u. dgl., so verfehlt dieser Unterricht ganz sicher seinen eigentlichen Zweck. Ganz anders gestaltet sich die Sache, wenn der Unterricht in innigen Anschluss an die Dichterwerke gebracht wird, die der Schüler entweder selbst unmittelbar kennengelernt hat oder mit deren Inhalt er wenigstens, wo die eigene Lectüre durch den Schüler nicht angebracht erschienen ist, durch fesselnde Wiedergabe seitens des Lehrers vertraut geworden ist. Dabei gilt es besonders die Momente aus dem Leben der Dichter kräftig hervorzuheben, die von entschiedener Bedeutung für ihre innere Entwickelung und von tiefem Einflusse auf ihre Schöpfungen gewesen sind. Erhalten die Schüler ein lebendiges Bild von der Flucht unseres größten

dramatischen Dichters von Stuttgart nach Mannheim und dem, was derselben vorherging; wird ihnen der erschütternde Contrast zwischen den glänzenden Hoffesten, die sich während seines Entweichens abspielten und dieses begünstigten, und seiner einsamen Flucht mit ihren Nebenumständen, die so reich an ergreifenden Scenen sind, in packender Darstellung vor die Seele geführt, so werden sie leicht einsehen, wie bedeutsam das echt Dramatische, das in den Lebensschicksalen des Dichters lag, für die Richtung seiner Kunst war. Ähnlich verhält es sich mit der Behandlung von Goethes Jugendleben. Hierbei ist eine anschauliche Schilderung des damaligen Frankfurt, für welche die eigene Darstellung des Dichters den vortrefflichsten Anhalt bietet, von größter Wichtigkeit. Der Schüler muss erkennen, wie sehr das von den mannigfachsten geschichtlichen Ereignissen berührte Leben in Goethes Vaterstadt, das reich und vielseitig genug war, um einem Dichter kräftige Anregung zu bieten, und wiederum ruhig und einfach genug, um seine Neigung zu dichterischer Beschaulichkeit nicht zu beeinträchtigen, dazu angethan gewesen ist, sowol die realistische Seite in Goethe, als die ideale, die, wie bei jedem wahren Dichter, die stärkere in ihm war, gehörig zur Geltung zu bringen. Weiß der literaturgeschichtliche Unterricht dabei gehörig zu berücksichtigen, wie liebevoll sich der Dichter in das Leben und Treiben der Wirklichkeit vertiefte, und wie er anderseits, weit entfernt, in dem Treiben der Welt aufzugehen, vor allem dichterische Nahrung daraus zu ziehen liebte und schon sehr früh den höchsten Genuss darin fand, in stiller Einsamkeit das in seinem Inneren nachklingen zu lassen,

> Was, von Menschen nicht gewusst
> Oder nicht bedacht,
> Durch das Labyrinth der Brust
> Wandelt in der Nacht —

so gewinnt dadurch der Schüler einen tieferen Einblick in das Werden und in die spätere Entwickelung des Dichters, und die „Doppelnatur“ desselben wird ihm leichter verständlich erscheinen.

Wie mit der Literaturgeschichte verhält es sich auch mit anderen Gegenständen. Legt der Unterricht in den Fächern, die bei gehöriger Vertiefung dem Gemütsleben und der Phantasie des Schülers reiche Nahrung bieten, seinen Willen kräftig anregen und zur Bildung und Befestigung seines Charakters beitragen können, das Hauptgewicht auf die Aneignung des positiven Wissens, so wird im günstigsten Falle neben dem Gedächtnisse nur der Verstand in Anspruch genommen, und auch dieser kann sich nur in einseitiger Weise entwickeln,

wenn nicht alle Seiten des Seelenlebens die gebürende Berücksichtigung finden. Soll aber der Unterricht den ganzen Menschen erfassen, so ist es, wie gesagt, unerlässlich, dass man getrost eine Menge von Unterrichtsstoff fallen lässt, mit dem sich die Schulen noch schleppen und durch dessen Einprägung die volle geistige Entwickelung der Schüler gründlich gehemmt wird.

Wollen wir das eigentliche Ziel der Schule nicht verfehlen, so ist es freilich erforderlich, dass das Princip, das Pestalozzi als das einzig richtige für allen Unterricht erkannt hat, auch für alle Schulen als maßgebend betrachtet werde, und dass der Bildungsstoff, der sich für die in schulpflichtigem Alter stehende Jugend als der geeignetste erweist, auch allgemeine Geltung und Verwertung finde. So lange man aber noch daran festhält, dass „diejenigen, welche zu Leitern der Nation erzogen werden sollen — zu ihren Lehrern,*) Ärzten, Geistlichen, Richtern, Verwaltungsbeamten, Großindustriellen", nicht allein eine besondere Geistesnahrung empfangen müssten — ähnlich wie diejenigen Larven im Bienenstaate, die sich zu Königinnen entwickeln sollen, das sogenannte Königinfutter**) erhalten, während außerdem für die genügende Erweiterung ihrer Zellen***) gesorgt wird, — sondern auch „mehr können" müssten als die übrigen, zu deren künftiger Leitung sie berufen seien, und dass ihnen auch das Wissen in anderer, und zwar schneidigerer Weise einzuprägen sei, — solange sind wir von der Erreichung jenes Zieles noch weit entfernt. Denn das gefährliche Vorbild der höheren Schulen, die besonders dadurch zu glänzen suchen, dass sie ihren Schülern eine möglichst große Menge von Wissen einprägen, ist, wie die Erfahrung gezeigt hat, nicht ohne Einfluss auf die Volksschulen geblieben. Während es sehr im Interesse des gesammten Schulwesens läge, dass die Volksschule ihren wolthätigen Einfluss auf die höheren Schulen äußerte, lässt sie sich nur zu leicht verführen, dem Beispiele ihrer gelehrten Schwestern zu folgen und sich dadurch eines Hauptvortheils zu begeben, den sie vor jenen voraus hat. Bietet sich doch in der Volksschule, obwol es auch hier nicht an hemmenden Schranken fehlt, entschieden eher Raum für erziehende Wirksamkeit als in den entsprechenden Classen höherer Lehranstalten, wo nach einem ganz anderen Principe gearbeitet wird.

---

*) Dabei hat der Herr, dessen Worte ich hier anführe, natürlich nicht die Volksschullehrer im Auge.

**) Das Lateinische.

***) Die mit dem Besuche des Gymnasiums verbundenen Berechtigungen.

Der echte Volksschullehrer wird sich freilich hüten, das Wertlose oder vielmehr Schädliche gegen das Bessere einzutauschen.

Soll die Schule ihre Zöglinge allseitig anregen, so ist es ferner erforderlich, dass auch die Individualität des Lehrers genügend zur Geltung kommt. Natürlich ist hierbei jede Übertreibung zu vermeiden. Sehr viel aber kommt darauf an, dass sich der Lehrer in taktvoller Weise bemüht, dem Schüler innerlich nahe zu treten. Ein Lehrer, der sich darauf beschränkt, den Schülern den vorgeschriebenen Wissensstoff einzuprägen und sie außerdem gewissermaßen polizeilich zu überwachen und zu controliren, es aber verschmäht, in nähere Beziehung zu ihnen zu treten, hat keine Ahnung, welches Vortheils er sich dadurch begibt. Bemerkt ein Schüler, dass sich sein Lehrer für seine besonderen Neigungen und Eigenthümlichkeiten interessirt und sich in wolwollender Weise bemüht, das Berechtigte in denselben zu unterstützen und zu fördern, so pflegt er es ihm dadurch zu vergelten, dass er ihm ein Vertrauen zuwendet, das demselben einen ungemeinen Einfluss auf die ganze Geistesentwickelung seines Zöglings sichern kann. Ein solcher Lehrer hat es ganz anders in der Hand, sich mit Erfolg an das Pflicht- und Ehrgefühl seiner Schüler zu wenden, als ein anderer, der hauptsächlich durch die Furcht auf dieselben zu wirken sucht. Den letzteren gelegentlich durch eine Lüge zu täuschen, gilt häufig als ein Heldenstück bei den Schülern, während sie sich dem ersteren gegenüber dessen schämen würden. Wo es an höheren Schulen heißt: „Unsere Schüler sind einer anständigen Behandlung gar nicht wert“, oder: „Bei uns muss man sich das: Oderint, dum metuant zum Princip machen“,*) kann man sicher annehmen, dass die Sache von Grund aus verfehlt ist. Wo dagegen ein echt pädagogischer Geist waltet, kann man die Wahrnehmung machen, dass auch 20jährige Schüler ihren Lehrern mit demselben innigen Vertrauen gegenüberstehen wie die kleineren, sich Rath bei ihnen über alles zu holen pflegen, was ihnen am Herzen liegt, und die strengste Aufrichtigkeit gegen dieselben als Ehrensache betrachten.

Aus alledem ergibt sich, wie wichtig die sorgfältige Berücksichtigung der Individualbestimmung des Menschen für die Erziehung ist. Nicht aber um eine Ergänzung der Lehre Pestalozzi's durch die Socialpädagogik handelt es sich dabei, sondern, wie oben erwähnt, um die ernstliche und allgemeine Verwertung dieser Lehre. Denn seine sociale Theorie, die mit seiner pädagogischen in dem innigsten

---

*) Diese Äußerungen sind aus dem Leben gegriffen.

Zusammenhange steht, verbindet mit der sorgfältigsten Berücksichtigung der Pflichten, die das Individuum der menschlichen Gesellschaft schuldet, auch die nachdrücklichste Warnung vor den socialen Verirrungen, die zu allen Zeiten im wesentlichen die gleichen geblieben sind, und seine Ausführungen hierüber sind ein bewundernswürdiges Muster von strenger Objectivität. Überall erscheint er den einzelnen Ständen, den höchsten wie den niedrigsten, gegenüber nicht nur als ihr furchtloser Ankläger, sondern auch als ihr Anwalt. Dieselbe hohe Unparteilichkeit, mit der er die einzelnen Stände vertheidigt, bestimmt ihn auch, ihnen nachdrücklich vorzuhalten, wie sehr es ihnen allen gerade an dem fehlt, was allein die Gegensätze zu versöhnen und auszugleichen vermag, und das Princip, das ihn hierbei leitet, ist kein anderes als das des reinen Christenthums.

Über Erziehung zu geistiger Selbständigkeit.

Von B. Grape-Lehmden, Oldenburg.

Braucht man zum Kartoffelsammeln noch bessere Schulbildung? so soll nach Zeitungsberichten ein preußischer Junker gefragt haben. Diese Frage zeigt uns, welche Anschauungen über Volksbildung in gewissen Kreisen noch heute, am Ende des neunzehnten Jahrhunderts herrschen; sie zeigt uns, dass vielfach noch die Ansicht gilt: Die Masse des Volkes muss ein gefügiges Werkzeug in der Hand der wenigen Bevorzugten bleiben. Einzelne haben zu befehlen, und die Menge hat zu gehorchen! Das ist ein feststehender Grundsatz in maßgebenden Kreisen. Die Volksbildung ist ihnen ein Dorn im Auge, ein Ärgernis, und ginge es nach ihrem Willen, so würden die Kinder des „niederen Volkes“ ohne genügenden Unterricht und ohne ausreichende Erziehung aufwachsen. Das Volk soll nicht zur Selbständigkeit gelangen, weder in ökonomischer noch in geistiger Hinsicht.

Und doch wie nothwendig ist es, dass unser Volk geistig selbständiger wird! Sehen wir um uns, die Vorkommnisse im öffentlichen Leben reden eine deutliche Sprache. Nicht allein die ungebildeten, sondern auch viele Menschen aus den s. g. gebildeten Kreisen folgen einzelnen Leithammeln. Es tauchen Menschen auf und spielen eine Rolle im öffentlichen Leben, die nur emporkommen konnten, indem sie sich die Urtheilslosigkeit ihrer Mitmenschen dienstbar machten. Die Massen lassen sich durch Schlagworte und durch Wiederholung unbewiesener Behauptungen, wenn diese nur recht bestimmt als wahr hingestellt werden, noch immer bethören. Ein vorurtheilsloses Prüfen, ein scharfes Nachdenken müsste die Hörer oder Lehrer derartiger Dinge von deren Unhaltbarkeit überzeugen, aber das Denken ist ihnen eben eine ungewohnte und unangenehme Sache.

Der Volksschullehrer, der ja mitten im Volksleben steht, beobachtet täglich, wie wenig geneigt die große Masse ist, eigenen, selbst gewonnenen Ansichten zu folgen; er beklagt es tief, dass noch so viele Menschen auf Anstoß von außen, besonders von oben herab warten, ehe sie sich

zum Handeln entschließen. Die Zaghaftigkeit und Unentschlossenheit ist noch immer sehr groß im Volke. Erklärlich ist diese Erscheinung freilich, denn wer lange am Gängelbande geführt wurde, lernt schwer allein gehen.

Es entsteht nun die Frage: Was muss geschehen, damit jeder Bürger des deutschen Vaterlandes ein selbständiges und selbstbewusstes Glied seiner Nation wird?

Viele Factoren wirken auf den heranwachsenden und auch auf den erwachsenen Menschen ein, und all diese Strömungen geben dem Menschen das Gepräge. Eine einzelne, an sich zweckmäßige Maßregel, ja eine einzelne geeignete Institution ist nimmermehr im Stande, den Menschen derart zu beeinflussen, dass man sagen kann, auf Grund dieser Einwirkung müssen diese oder jene Erfolge sich erreichen lassen. Denn den einzelnen fördernden Maßregeln treten sehr oft andere, die hemmend wirken, entgegen, und diejenigen, welche mit der größten Stärke und Nachhaltigkeit wirken, werden die andern unterdrücken. Ein Zustand, der sich der Vollkommenheit, soweit sie sich eben im Menschenleben erreichen lässt, nähert, wird nur da sich entwickeln, wo alle Factoren auf das eine Ziel wirken.

Die Umgebung, in welcher das Kind aufwächst, ist von großem Einfluss auf die Erziehung, die Eltern, Geschwister und Nachbarn eines Kindes werden von den bürgerlichen Zuständen stark beeinflusst; daraus geht hervor, dass für die Erziehung der heranwachsenden Jugend die Einrichtung des Staatswesens eine große Bedeutung hat. Es ist dies umsomehr der Fall, da auch die planmäßige Bildung und Erziehung in der Schule abhängig ist von dem Geiste, welcher in der Nation lebt und in der Staatsregierung zum Ausdruck kommt. Nur in einem Staate, wo Freiheit herrscht, wird man selbständige Menschen erziehen wollen; der Despotismus kann keinen selbstdenkenden Unterthan gebrauchen, er fordert Erziehung zum blinden Gehorsam, zur Unterwerfung unter die Autorität.

Die Einrichtung der Schule ist abhängig von dem Zeitgeiste zunächst bezüglich der Mittel, welche ihr zur Verfügung gestellt werden und sodann bezüglich der Bildung der Lehrer. Da die Bildung der Lehrer von grundlegender Bedeutung ist, so soll hier nicht verschwiegen werden, dass in gar vielen Seminarien der Unterricht und auch die Erziehung eher geeignet sind, geistig unselbständige als geistig selbstständige Lehrer herausbilden. Die Internatserziehung ist nicht geeignet, die jungen Lehrer selbständig zu machen, ebensowenig eignet sich ein starr orthodoxer Religionsunterricht dazu, denn er verlangt ja, dass

man die Vernunft unter die Satzung beuge. Im Seminar muss ein frischer, freier Geist herrschen, die Seminaristen müssen angeleitet werden zum Prüfen und zum Suchen nach der Wahrheit, es darf ihnen nicht eine s. g. unumstößliche Wahrheit auf den Präsentirteller entgegen getragen werden zur gläubigen Hinnahme.*) Das ist auch vollständig unnütz. Das spätere Leben stößt doch, was nicht mehr in den Rahmen der erreichten Cultur passt, einfach über den Haufen.

Die einmal erreichte Culturstufe kann auch durch die größte Gewalt nicht vernichtet werden, es ist darum unnütze Arbeit, die der Lehrer verrichtet, wenn er im Gegensatze zu dem geistigen Leben und Streben des Zeitalters die Schüler nach seinem einseitigen Standpunkte formen will.

Die Staatsregierung richtet die Schulen nach ihrem Ermessen ein, sie schreibt die Organisation vor, sie bestimmt, was in der Schule gelehrt werden soll. Leider kommt bei diesen Fragen die Pädagogik nicht immer genügend zu Worte, der Fachmann muss meistens draußen stehen, während Juristen und Theologen die einflussreichen Stellen einnehmen.

Aber der Geist, welcher in der Schulerziehung und im Unterrichte herrscht, lässt sich nicht decretiren, der Geist ist abhängig von den Personen, welche den Unterricht ertheilen und die Erziehung leiten. Selbst die düsterste Zeit der Regulative war nicht im Stande, die für ihren Beruf und für Volksbildung begeisterten Lehrer lahm zu legen.

Der Lehrer muss also vor allen Dingen ein klarer Kopf und ein fester Charakter sein. Sein ganzes Leben ist dem Dienste der Wahrheit geweiht, stetig arbeitet er an seiner Fortbildung, niemals kann er sagen: Jetzt bin ich fertig! Wer von dem Wahne befangen ist, dass er ausgelernt habe, der mag alles andere werden, ein tüchtiger Lehrer wird er nie. Gelehrsamkeit allein thut es aber auch nicht, derselben muss sich der feste Charakter zugesellen. Ein Lehrer darf sich nicht von den wechselnden Tagesströmungen hin und her treiben lassen. Die tüchtige Persönlichkeit wirkt auch unter widrigen Verhältnissen immer noch Bedeutendes, das lehrt die Geschichte, nicht zuletzt auch die Geschichte der Pädagogik; ein leuchtendes Beispiel ist unser Altmeister Diesterweg. Felsenfest stand er da in Sturm und Brandung und ließ sich nicht bewegen auch nur um Haaresbreite von seiner Überzeugung abzuweichen.

*) Charaktere sollen die Lehren werden, nicht Wetterfahnen, die sich nach jedem Winde der Zeit drehen, nicht Rohrnaturen, die sich von jeder Zugluft der öffentlichen Meinung hin- und herbewegen lassen. Dr. Karl Schmidt.

Wir kommen nun zu dem Punkte, die Aufgabe der Volksschule in Bezug auf unser Thema genauer festzustellen und zu zeigen, wie sie gelöst werden kann.

Welcher Unterrichtsstoff und in welcher Ausdehnung derselbe in der Schule verarbeitet werden soll, das bestimmt in den meisten Fällen die Behörde, welche das Schulwesen leitet. Es ist nun freilich durchaus nicht gleichgiltig, welcher Unterrichtsstoff behandelt wird, denn nicht alle Stoffe haben für die Bildung des Verstandes den gleichen Wert. Auch ist es von Bedeutung, wieviel Stoff vorgeschrieben ist, denn es ist einleuchtend, dass ein Zuviel, welches kein genügendes Durcharbeiten, kein geistiges Erfassen gestattet, der Geistesbildung ebenso hinderlich sein muss, als es ein zu dürftiger Stoff ist. Wo zu viel gefordert wird, da muss oft ein äußerliches Aneignen, ein bloßes Anlernen eintreten, weil entweder die Zeit nicht ausreicht, oder weil die Kräfte der Kinder überhaupt noch nicht genügend erstarkt sind, um das Vorgetragene zu bewältigen. Nach dieser Hinsicht wird viel gesündigt, ist doch das Wort Dörpfelds vom didaktischen Materialismus zu einem geflügelten geworden.

Mit dem Zuviel auf der einen Seite, besonders im Religionsunterricht, geht auf der anderen Seite ein Zuwenig Hand in Hand. Das Wort des preußischen Junkers, welches an der Spitze dieser Arbeit steht, zeigt uns, dass manche Menschen der Volksschule die Arbeit dahin vereinfachen möchten, dass mechanisches Lesen, Schreiben und etwas Rechnen, sowie die gedächtnismäßige Aneignung des Katechismus genügen sollen. Allenfalls kann noch die Pflege des Patriotismus hinzu kommen.

Der Lehrer muss bei Aufstellung des Lehrplanes für seine Schule, soweit die gesetzlichen Bestimmungen ihm freie Hand lassen, also zunächst Sorge tragen, dass Zeit und Stoff in richtigem Verhältnis stehen, damit alles genau und gründlich verarbeitet werden kann. Nicht die Anhäufung von Stoff, sondern die Geschicklichkeit denselben zu benutzen, ist das Wesentliche. Das Kind ist von Haus aus nur zu sehr geneigt, das vom Lehrer Vorgetragene einfach gläubig hinzunehmen; der Lehrer ist die Autorität, der es gerne folgt. Wenn aber der Schüler einfach aufnimmt und gläubig nachspricht, was der Lehrer vorträgt, dann beschränkt sich die ganze Thätigkeit des Schülers auf das von Pestalozzi so sehr verpönte „Maulbrauchen.“ Ein solches Verfahren ist der Tod der Selbstthätigkeit, es nimmt dem Kinde die Freude am Unterricht und hindert das eigene Forschen. Und doch muss das Kind lernen, dass es mit der Zeit sein eigener

Lehrer werde, dass es selbständig die Wahrheit finden und erfassen lerne. Das ist um so wichtiger, als doch der erwachsene Mensch die nöthigen Beobachtungen selbst machen muss; und die Schlussfolgerungen aus den gemachten Beobachtungen ohne fremde Hilfe zu ziehen hat.

Je vielseitiger der Unterrichtsstoff betrachtet wird, desto mehr Berührungspunkte mit dem früher Gelernten bieten sich dar, und desto fester sitzt das Gelernte. Nicht nur für die Schulung des Geistes ergibt sich ein bedeutender Gewinn, sondern auch das Gedächtnis wird gepflegt.

Nicht alle Stoffe sind für die Ausbildung der Denkkraft gleichwertig, manche nützen derselben mehr als andere. Aller Lehrstoff, der mit dem Anspruch auf unbedingte Wahrheit auftritt und als solcher den Kindern mitgetheilt wird, kann die geistige Selbständigkeit nicht fördern. Was durch Beobachtung und Prüfung als wahr erfasst werden kann, das hat den Vorzug. Auch nach diesem Gesichtspunkte ist der Unterrichtsstoff richtig abzugränzen.

Ob nun der Unterricht wirklich geistbildend wird, das liegt nicht in erster Linie am Stoff, sondern vor allen Dingen an dem Wege, der bei der Bearbeitung des Stoffes eingeschlagen wird, an der Methode. Zuerst die Sache, dann das Wort, das ist der naturgemäße Weg. Die Kinder müssen sehen lernen und über das Gesehene sich aussprechen. Aus den beobachteten Erscheinungen ziehen nun die Kinder die Schlüsse und formuliren unter Leitung des Lehrers das Gesetz. Ein Nachbeten ist dann ausgeschlossen; die Kinder sind mit ganzer Seele bei der Arbeit und haben Freude an derselben. Es ist ihnen ein hoher Genuss so ihre Kräfte zu üben, und über Unaufmerksamkeit hat man nicht zu klagen.

So ertheilt, übt der Unterricht nicht nur die intellectuellen Kräfte des Schülers, er wirkt vielmehr sittlich bildend, indem er den hohen Genuss der Arbeit und den Segen derselben erkennen lehrt; er ist in Wahrheit ein erziehender Unterricht. Über diesen äußert sich Diesterweg also: „Der wahre, d. h. der ergreifende, belebende, bethätigende, die innerste Wurzel des Geisteslebens des Schülers erregende Unterricht wirkt auf die Bildung des Willens und Charakters wie ein Stahlwasser auf erschlaffte Eingeweide. Sie werden neu belebt, reorganisirt und ihre Thätigkeit wird unendlich gesteigert."

Der Schüler bemerkt bei einer solchen Arbeit das Wachsthum seiner Kräfte, er lernt eine Schwierigkeit nach der andern überwinden, und mit der geistigen Kraft wachsen Muth und Selbstvertrauen des

Kindes, und dieser Gewinn kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Mit Zuversicht wird jede neue Aufgabe angefasst und: Frisch gewagt ist halb gewonnen. Nichts lähmt mehr als Zaghaftigkeit, und nichts fördert mehr als Muth und Selbstvertrauen. Der Lehrer sorge also vor allen Dingen dafür, dass der Schüler sich selbst etwas zutraue. Das Selbstvertrauen ist eine Kraft, die große Schwierigkeiten überwindet. Dem Selbstvertrauen zur Seite stehe die Ausdauer, der Lehrer greife darum nicht zu frühe helfend ein, er lasse dem Schüler Zeit und gewöhne ihn, den Gegenstand immer von neuem zu betrachten, um ihn nach allen Seiten hin zu erfassen.

Ermunterung jeden redlichen Strebens und Anerkennung jeder eigenen Leistung, auch wenn dieselbe noch unvollkommen ist, das kann der Schüler vom Lehrer verlangen.

Wenn der Schüler eine selbstgefertigte Arbeit vorlegt, und wenn diese auch unvollkommen ist, so soll der Lehrer die Leistung anerkennen. Er geht nicht über die Fehler stillschweigend hinweg, sondern deckt sie in ruhiger Weise auf und zeigt dabei zugleich wie die Sache besser dargestellt werden kann. Der Lehrer gleicht dem redlichen Freunde, der, ungleich dem Spötter, uns unsere Mängel zeigt, aber auch zugleich behilflich ist, dieselben abzulegen. Solcher Tadel verletzt und entmuthigt nicht, er fördert. Zwischen Lehrer und Schüler entsteht auf diese Weise das schöne Band des Vertrauens. Das Kind wird gerne aus sich herausgehen und den Lehrer tiefe Blicke in das Leben des kindlichen Geistes thun lassen, die ihn befähigen den Zögling recht zu erkennen und weiter zu fördern.

Gelegenheit zu dem oben dargelegten Verfahren bietet jedes Unterrichtsfach, wenn auch nicht jedes in gleichem Maße. Ein solches Verfahren aber erfordert Zeit, es wird erschwert durch ungünstige Verhältnisse, durch zu große Schülerzahl der Classe und durch den Mangel an geeigneten Lehrmitteln. Auch der häufige Wechsel der Lehrer ist ihm nicht günstig; doch lässt sich auch unter widrigen Verhältnissen bei gutem Willen seitens des Lehrers noch immer manches schaffen.

Besonders wertvoll wird für die Bildung der geistigen Selbständigkeit auch der Geschichtsunterricht, wenn er nicht seine Hauptaufgabe in der Einprägung von Namen und Zahlen erblickt, sondern den Kindern die Geschichte von Männern vorführt, die aus eigener Kraft sich zu tüchtigen, selbstthätigen Gliedern der Gesellschaft empor gearbeitet haben. Die Geschichte zeigt zugleich, welchen Segen solche Männer verbreitet haben, wie sie ihre Mitbürger begeisterten und mit

sich fortrissen und so über die Alltäglichkeit emporhoben. Solche Personen werden Vorbilder der Jugend und begeistern sie zum Nachstreben; es sind die Ideale zu denen die Schüler emporblicken.

Auf diese Weise unterrichtet, wird das Kind alles sorgfältig prüfen und soweit die Geisteskräfte gestatten, der Wahrheit immer näher kommen. Es hat dann den großen Gewinn, dass es sich selbst weiter bilden kann, denn der Weg zum Forschritt ist ihm erschlossen.

Wir können in der Schule nicht alles lehren, was das spätere Leben verlangt; haben wir die Kinder aber dahin gebracht, dass sie beobachten und schließen können, dass sie auf ihre eigene Kraft vertrauen und Lust an geistiger Arbeit gewonnen haben, dann werden sie Gelegenheit suchen und auch finden ihren geistigen Horizont zu erweitern.

Aber, könnte man uns entgegen halten, wenn ihr so verfahren wollt, dann erzieht ihr die Jugend zur Unbotmäßigkeit. Und es ist jetzt schon schlimm bestellt, die Menschen haben leider vielfach die Achtung vor den Autoritäten verloren, sie wollen sich nicht mehr beugen. Wie kommt es aber, dass es so geworden ist? Hat man mit der Autorität nicht auch vielfach Missbrauch getrieben? Hat man mit Hilfe derselben nicht oft genug jede berechtigte Befreiung von drückenden Fesseln niederzwingen wollen? Ja, gerade der Missbrauch, den man mit dem Anspruch auf Autorität getrieben hat, hat es verschuldet, dass eine Gährung eingetreten ist, welche beengende Fesseln gewaltsam sprengt. „Vor dem Sclaven, wenn er die Kette bricht, vor dem freien Menschen erzittre nicht!“

Es steht auch gar nicht so schlimm, wie es viele Leute darstellen. Wo ein Mann zeigt, dass er in seinem Fache und in seinem Kreise Tüchtiges leistet, da wird er noch immer hoch geachtet, und sein Name wird in Ehren genannt. Der Mensch kann sich durch tüchtige Leistungen auch heute noch Ehre und Einfluss sichern. Wer aber meint, dass Stand und Beruf, oder gesellschaftliche Stellung allein schon Achtung verschaffen sollen, dass die Art der Amtsführung und die Tüchtigkeit nicht in Frage kommen, der mag allerdings das Lied von der Unbotmäßigkeit singen. Sodann ist doch auch erforderlich, dass der, der sich der Autorität beugen soll, die Leistungen derselben begreifen kann. Es heißt freilich: „Wissen bläht auf!“ aber mehr Wahrheit ist in dem Worte: Wissen macht bescheiden! Wer selbst erfahren hat, wie schwer es ist, etwas Tüchtiges zu lernen, der wird die hervorragenden Leistungen seiner Mitmenschen um so besser zu würdigen wissen, der ist bescheiden und beugt sich willig den Autoritäten, freilich nicht den

sogenannten „natürlichen Autoritäten“. Darum nicht Autorität um jeden Preis, sondern freie Selbstentwicklung!

Ein anderer Einwurf wird uns wahrscheinlich nicht erspart bleiben, der nämlich, dass wir das Können wol schätzen, jedoch das Wissen unterschätzen. Aber ein Können ohne Kennen gibt es nicht, und das Denken kann doch nur am Stoff geübt werden. Wer etwas kann, der muss nothwendig etwas wissen; dagegen kann man sich gedächtnismäßig mancherlei aneignen, ohne es geistig zu beherrschen. Was der Schüler klar erkannt und begriffen hat, das prägt er auch leicht seinem Gedächtnis ein und hält es fest. Sollte es dennoch verloren gegangen sein, so kann der Schüler den verlornen Stoff sich selbst wieder erarbeiten, kennt er doch den Weg, auf welchem die Erwerbung gemacht wurde. Vielfache Wiederholung und Übung müssen das Gelernte befestigen, und bei den Wiederholungen wird das Verwandte zusammengestellt und dadurch leichter behalten. Auch stellt man Gegensätze einander gegenüber, denn Gegensätze beleuchten einander. Wo man dem Wissen an sich einen zu hohen Wert beilegt, da liegt die Gefahr nahe, dass der Geist unter den Buchstaben gebeugt wird, dass das Gedächtnis belastet wird und der Verstand schlummert. Mit dem Memoriren ist schon viel Unfug getrieben worden und wird noch viel Unfug getrieben, besonders auf dem Gebiete der Religion, der Geschichte und Geographie. Maß halten ist hier dringend vonnöthen.

Es möge hier folgendes Wort von Herbert Spencer einen Platz finden: „Jedes Stück Wissen, welches der Zögling selbst erworben (erarbeitet!), jede Aufgabe, die er selbst gelöst hat, wird, infolge der Eroberung, in weit höherem Grade sein bleibendes Eigentum, als es sonst geschehen könnte. Die voraufgehende Geistesthätigkeit, aus welcher sein Erfolg entprang, die nöthige Sammlung der Gedanken und die aus seinem Triumph erwachsene muthvolle Erregung wirken zusammen, um die Thatsachen seinem Gedächtnis in einer Weise einzuordnen, wie sie ihm keine blos von seinem Lehrer gehörte, oder in seinem Schulbuch gelesene Unterweisung hätte einprägen können.“

Ein Kind, das so gelernt hat seine Kräfte zu gebrauchen, wird nach der Entlassung aus der Schule auch Freude an geistiger Thätigkeit haben, denn der Trieb zum Forschen, einmal geweckt und erstarkt, hält an durchs ganze Leben. Und darin eben liegt der große Gewinn.

Zweierlei Maß.

Von J. Gillhoff-Parchim.

Die Einigung Deutschlands hat auch unser Sprachgefühl, das durch die Errungenschaften der germanistischen Sprachforschung geweckt war, neu gestärkt und gekräftigt, freilich nicht in der Weise, dass es nun in seinen tiefsten Wurzeln wäre von neuem Leben durchströmt worden, wol aber in der Richtung einer ganz bestimmten und scharf betonten Abneigung gegen die Sprache unserer Nachbarn jenseit des Rheins, soweit dieselbe der Mode gemäß unsere eigene Sprache verwelschte. So sah der berechtigte nationale Stolz mit Genugthuung, wie die deutsche Sprache unter der Ära Bismarcks ihre romanische Schwester auch dort zu verdrängen begann, wo dieselbe bisher unumschränkt geherrscht hatte, in der Diplomatie. Freilich dauert der Kampf gegen die Verwelschung unserer Sprache schon Jahrhunderte, aber handgreifliche Resultate hat er nie gezeitigt, die Kämpfer standen eben stets allein. Das große Jahr 1870—71 gab ganz andere, tief und nachhaltig wirkende Impulse, weil der Boden besser bereitet, das Sprachbewusstsein seit Grimms Tagen mehr geschärft worden war. — So ging man denn, getragen von nationaler Begeisterung, sytematisch an das Werk der Sprachreinigung. Große Vereine bildeten sich, und das Werk wurde um so eifriger betrieben, je mehr die Vorarbeiter von dem Bewusstsein durchdrungen waren, einer guten Sache zu dienen und sich mit der Mehrheit des Volkes eins zu wissen. Eine Reihe von Zeitungen schloss sich dem Bestreben an, und mit anerkennenswerter Unermüdlichkeit strichen die Redacteure jeden fremdländischen Ausdruck. Was war natürlicher, als dass sich allenthalben Ortsvereine aufthaten, deren Mitglieder für sich nach Möglichkeit alle französischen Wendungen mieden und ihre Bekannten gleichfalls für die gute Sache zu gewinnen suchten? Entwickelte die freie Vereinsthätigkeit sich auch schon nach Wunsch, so ward ihr überdies noch eine nachhaltige Stärkung durch die Gunst der Behörden, namentlich der Post- und

Eisenbahnverwaltung, welche mit gutem Beispiel voranging und ihre technischen Fremdwörter systematisch verdeutschte.

Wer wollte diesen Bestrebungen seine Anerkennung versagen? Französische Wörter und Phrasen trieben sich zu tausenden in der deutschen Sprache herum, ohne heimatberechtigt zu sein. Jahrhunderte hindurch galt die französische Sprache für feiner, gebildeter, vornehmer als die deutsche, und das Ansehen der Person stieg in geradem Verhältnis zu der Menge französischer Ausdrücke, die sie im Munde führte, während die eigene Muttersprache als gemein und roh verachtet wurde. Zu Zeiten war der Unfug so groß, dass unter den wesentlichen Bestandtheilen der Rede ein deutscher Ausdruck als Seltenheit gelten konnte, dass sich wenigstens im groben die Eintheilung durchführen ließ: die Rede besteht aus Stoffwörtern und Formwörtern, erstere sind französisch, letztere deutsch. Das Bestreben, den französischen Tand und Modeflitter abzulegen und den guten deutschen Rock wieder zu Ehren zu bringen, verdiente darum allseitige Unterstützung. Die Idee war eines Volkes würdig, das sich wieder auf sich selbst und seinen Sprachreichthum besann, nachdem es so lange „fremdes Salz" verkostet hatte. —

Aber so berechtigt die Betonung des deutschnationalen Gedankens gegenüber der Vorliebe für ausländisches Wesen ist, so ist doch dieser Standpunkt nicht der allein zulässige bei theoretischer Beurtheilung und praktischer Behandlung von Strömungen und Erscheinungen im Leben der Sprache. Gehört die Sprache zu den Naturwissenschaften, so ist auch der naturwissenschaftliche Standpunkt vollberechtigt; ja, er ist der oberste, und die nationale Betrachtungsweise folgt in zweiter Linie, denn die Sprache lebt ihr eigenes Leben und folgt ihren eigenen Gesetzen. Sie stellt uns nicht vor die Frage: Könnte es eine Sprache ohne jegliche Fremdwörter geben? sondern stellt uns auf durchaus realen Boden: Gibt es eine lebendige Culturspache ohne Fremdwörter? Und da lautet die Antwort: Nein! Jede Cultursprache nimmt von Nachbarsprachen, ob verwandt oder unverwandt, Wörter und Wendungen auf, ohne sie jedoch in der Weise zu assimiliren, dass sie auf dem neuen Boden wieder fruchtbar werden und neue Zweige, neue Wortfamilien bilden. Sie bleiben dürre Stöcke im Waldesgrün. Darf man nun eine Sprache verwelscht nennen, wenn sie viele französische Ausdrücke aufgenommen hat? Es gibt wol kaum eine Sprache, die nicht in gewissem Sinne eine gemischte Sprache genannt werden könnte. Keine Nation ist je so isolirt gewesen, dass sie nicht eine gewisse Anzahl von Fremdwörtern zulassen musste. In einigen Fällen

haben diese, ihrer Menge nach, die Majorität über das heimische Element. Als Beispiel führt Max Müller, unser berühmter Landsmann, an, dass von 43566 englischen Wörtern 29853 classischen, 13230 germanischen und 483 verschiedenen anderen Quellen entsprossen seien. Wenn nun auch Sprachen laut Nachweis des Wörterbuches gemischt erscheinen, so können sie doch in ihrer Grammatik nie gemischt sein. Wol kann man im Englischen ganze Sätze bilden, die nur aus lateinischen oder romanischen Wörtern bestehen, aber die paar Fetzen Grammatik, welche dieser Sprache geblieben sind, liefern den unwiderleglichen Beweis, dass das Englische zu der Classe des Sächsischen gehört (Vgl. Max Müller, Vorlesungen über die Wissenschaft der Sprache, I. Serie, 2. Vorlesung: Das Wachsthum der Sprache in seinem Gegensatz zur Geschichte der Sprache). Nicht das Wörterbuch, sondern die Grammatik ist das Blut und das Leben der Sprache, und darum darf man eine Sprache noch nicht verwelscht nennen, wenn ihr Habitus einige französische Züge aufweist. Sie ist in ihrem inneren Wesen stark genug, ein paar tausend ausländische Wörter und Phrasen ohne Schaden ertragen zu können, ebenso wie das deutsche Volk deutsch bleibt, obgleich ihm einige Millionen Polen, Lothringer und Dänen angehören.

Die Sprache lebt ihr eigenes Leben. Das Deutsche hatte zu Zeiten einen weit größeren Reichthum an ausländischen Elementen als gegenwärtig, und die zur Bekämpfung der Fremdwörter geschriebenen Aufsätze theilten, um die Größe der Gefahr zu erweisen, Proben mit, in denen fast jedes zweite Wort ein französisches war, aber die Verfasser vergaßen, die Folgerung zu ziehen. Wo sind die tausende von französischen Phrasen geblieben, die unsere Großväter noch im Munde führten? Wurden sie etwa durch Sprachreiniger zum Tempel hinausgejagt? Sie sind ohne äußere Nachhilfe, ganz von selbst, geschwunden. Nicht der Mensch bildet die Sprache, sie bildet sich selbst, sie nimmt auf und stößt ab, was und wie es ihr gefällt. Keine Beobachtungsstation, keine Quarantäne hilft hier. Die Fremdwörter sind da, man weiß nicht wie; sie kommen und gehen, man weiß nicht wohin; der internationale Wind, der sie zuführt und wieder verweht, lässt sich nicht controliren. Die Sprache ist in ihren Strömungen zu innerlich und in ihren Regungen zu verborgen, sie entzieht sich dem Schulmeistern des Menschen. Viel eher ist eine beabsichtigte Einwirkung noch durchführbar im Gebiet der fixirten Sprache, in der Schrift. Diese ist etwas Äußerliches, Greifbares und darum der Reform zugänglicher. Aber auch hier sehen wir, dass eine Zeit Monstrositäten erzeugen

konnte, wie: vndt, Undtt, Vnndt, rhatt, ghewallthig, vfleißigk, geantWorttet, Kleinnoth etc., während eine andere den Wust wieder tilgte. Oberdeutsche Dialecte verwendeten im 15. Jahrhundert für das k die Verbindungen kch, chk, ckch, gch, gkh, gk oder cg. Wo sind diese Häufungen geblieben, oder hat sie damals etwa schon ein Puttkamer beseitigt? Die Zeit hat auch hier reformirt, langsam aber stetig. Unsere Schrift befindet sich seit langer Zeit auf dem Wege phonetischer Reform, d. h. sie reinigt sich selbst von überflüssigen Schriftzeichen. Dennoch aber ist, wie gesagt, ein beabsichtigtes Eingreifen in diesen langsam verlaufenden Process eher möglich als bei der Sprache. Wol mag auf sprachlichem Gebiet hier und da ein glücklicher Griff gelingen, eine treffende Verdeutschung das Fremdwort beiseite schieben, aber das sind Ausnahmen, denen man sehr selten begegnet; der Mehrzahl sieht man die handwerksmäßige Mache auf den ersten Blick an, und leider gilt dies in erster Linie von den Verdeutschungen der technischen Ausdrücke im Post- und Eisenbahnwesen.

Gerade für die Sprache des Verkehrswesens ist internationale Verständlichkeit die erste Bedingung, und nun werden wir mit diesen naiven Sprachübungen beglückt! „Rückfahrtkarte, Fahrscheinhefte, Fahrkartenausgabe“ — welch ein Deutsch! Das Gesetz des Wolklanges, das in den zwei Jamben „Retourbillet“ die einfachste Erledigung fand, lässt die drei schweren Silben in „Rückfahrtkarte“ unerträglich hart erscheinen. Die erste Bedingung für brauchbare Verdeutschung der Verkehrssprache ist doch, dass mundgerechte Ausdrücke geschaffen werden; angesichts dieser unglücklichen Bildungen kann man es aber verständlich finden, wenn jüngst im großen Schaffnerprocess der Präsident meinte: „Mit Ihren Fahrscheinheften und Rückfahrtkarten finde ich mich nicht zurecht, wir wollen doch bei den alten Ausdrücken bleiben.“ — Einige Zeitungen, denen sonst der Telegraph die Nachrichten brachte, lassen sich die Neuigkeiten jetzt „drahtlich“ melden. Es fehlt nur noch der Umlaut, dann haben wir in „drähtlich“ einen neuen Reim auf „räthlich“, und nicht lange mehr wird es dauern, dann construirt man auch „stahlrädlich, brieftäublich etc.“ Letzthin begegneten wir sogar der schönen Wendung „behufs drahtlicher Meldung“; von dem präpositionalen Scheusal „behufs“ wollen wir nicht viel Aufhebens machen, aber seit wann ist „drahtlich“ ein declinirbares Adjectiv? — Früher hieß es „Redaction“, jetzt sagt man sehr hübsch „Schriftleitung“, obgleich das Wort in keinem Zusammenhange mit der Sache steht. Während aber die Zaghaften auf halbem Wege stehen blieben und den „Redacteur“ in seiner Stellung beließen, wagten

kühne Geister auch den zweiten Schritt und setzten flugs „Schriftleiter“ indem sie damit ein Curiosum schufen, wie es sobald nicht wieder gefunden wird. Wir dürfen uns nicht verwundern, auch in der pädagogischen Presse den Spuren dieses Strebens zu begegnen. Sieht man diese und andere Verdeutschungen humoristisch an, so gewinnt man den Eindruck, als ob die deutsche Sprache ihre ersten Gehversuche anstelle, aber die Sache hat doch ihre ernste Seite, und es kann einem leid thun um die Arbeitskraft, die falsche Bahnen eingeschlagen hat und sich vergebens anstrengt, denn die Sprache lebt ihr eigenes Leben und wird diese und andere Erzeugnisse längst ihrem Raritätenkabinet einverleibt haben, wenn in ihrem Bereiche noch tausende von Fremdwörtern ein vagabondirendes Leben führen.

Könnte dieser Strom der deutschen Arbeitskraft in ein anderes Bett geleitet werden, so wäre es besser um unsere Sprache bestellt. Er scheint mächtig genug, ein großes Feld zu befruchten. Angesichts der energischen Abwehr der Fremdwörter berührt die überhandnehmende Vernachlässigung unserer eigenen Muttersprache recht eigenthümlich. Dort ist unser Ohr geschärft, wir sind sogar empfindlich geworden, hier sind wir stumpf und gleichgiltig. Wir messen mit zweierlei Maß. Sprachdummheiten und Stilverrenkungen hat es freilich zu allen Zeiten gegeben, und Bornirtheit und Halbbildung saßen in der Redaction der Sprache meistens obenan. Aber eine Schriftsprache, wie wir sie jetzt schreiben und sprechen, ward nie gefunden. In keine Zeitung kann man hineinsehen, kein Buch kann man aufschlagen, keine Rede anhören, ohne den gröbsten Thorheiten und Verdrehungen der Sprache zu begegnen. Ist die Presse eine Großmacht, so ist sie es nicht zum mindesten durch Unterdrückung der lebendigen Sprache geworden. Denn das ist eben unser Unglück, dass die Zeitungssprache auch schon die Verkehrssprache von Mund zu Mund angesteckt hat. Allenthalben, auf Kanzel, Katheder und Tribüne hört man den papiernen Stil, das Gegentheil der lebendigen Rede, und jeden Tag, den Gott werden lässt, werden neue Sprachdummheiten ausgebrütet. Wir brauchen nicht von dem selten brauchbaren Geschäftsführer zu reden, da dieser alberne Ausdruck sichtlich schwindet; dasselbe sollte von der bekannten Inversion gelten: und wurde der Angeklagte zu drei Monaten Haft verurtheilt, aber diese Ausgeburt hat ein merkwürdig zähes Leben. An dem einfachen Wort „Entwickelung“ lassen wir uns längst nicht mehr genügen. Gleich den höheren Töchtern, die nur noch den Superlativ kennen, reden wir in unserer Verstärkungssucht stets von „Fortentwickelung“;

diese Bildung weckt natürlich den Gedanken ans Gegentheil, und so reden und schreiben wir nicht nur von Missentwickelung, sondern auch von — Rückentwickelung. Mit kaltem Blute bestätigen wir den Empfang von 20 M. durch den Zusatz: buchstäblich zwanzig Mark. Ohne zu erröthen beginnt der Eine seinen Brief: Antwortlich Ihres Geehrten, und ohne zu erblassen, liest der Andere am Schluss den Namen des Unterfertigten oder gar Gefertigten. Hier schreibt der Gutsinspector die verheiratete Stelle eines Vogtes aus und dort wird beklagt, dass einem edlen Greise das Gehör erloschen sei. Wie lange wird es da noch währen, bis man dieselbe Aussage vom Geruch macht?

Wustmann hat „allerhand Sprachdummheiten“ zusammengelesen und ohne Mühe einen Lastwagen vollgeladen. Er ist sehr feinfühlig und trifft meist den Nagel auf den Kopf. Aber gleich auf der ersten Seite seiner „Grammatik des Zweifelhaften etc.“ lesen wir: „Unter der starken Declination versteht man die, die die größere Triebkraft hat.“ Es ist wahr, welcher, welche, welches sind unschöne, schwammige Wörter, klingt aber darum „die, die die“ dem Ohr erträglicher? Dann könnte ja der Rathhausstil stolz sein auf seine Schachtelbildung: die, die die, die die Anlagen beschädigten, zur Anzeige bringen, erhalten eine Belohnung. — Stimmliche Mittel, klangliche Darstellung, fachliche Bildung, — wozu dieser Unrat? Die Endsilbe „lich“ deutet eine Ähnlichkeit mit dem Begriff des ersten Wortes der Zusammensetzung an; sind aber stimmliche Mittel solche Mittel, welche der Stimme ähnlich sind?

„Eines schönen Morgens spaziren gehend erhob sich die Frage“ — ja, leben wir denn wirklich im Vaterlande eines Schiller, eines Goethe eines Lessing? „Mit welchem Behagen verspeist das Huhn nicht den ersten ansichtigen Regenwurm,“ — und der Satz steht in einem Schullesebuche, das doch vor allem auf correctes Deutsch sehen sollte. „Diesseits des Waldes, das wussten sie, konnte man das Haus, wo die Pathe jenseits desselben wohnte, schon sehen“, — und der Satz steht wiederum in einem Schullesebuche. — Früher kamen Verfügungen von der Behörde, oder die Behörde verfügte, aber der schlichte Ausdruck genügte nicht mehr; so wird denn jetzt vonseiten oder seitens der Behörde verfügt. Ein findiger Canzlist schreibt in einem erleuchteten Moment: Diesseits wird verfügt, sein College erzeugt den Ausdruck behördlicherseits und wendet ebenfalls das Passiv an, und jetzt geht der Greuel überall. — Zur Bezeichnung des Grades dient neben dem vorhin erwähnten „selten“ das Modeadverb „hoch“. Uns ist alles hochschön, hochmodern, hochfeierlich, hochelegant. Vermuthlich wird

auch dieser Superlativ nicht lange mehr genügen, und wir werden nach dem Vorgange von größtmöglichst in Zukunft nur noch mit doppelter Steigerung von höchstadlichsten Kreisen, höchsteleganteston Toiletten und höchsterfreulichsten Nachrichten lesen.

Der Herr Bürgermeister sind nicht zu Hause! — welch ein Blödsinn! Wie lächerlich ist nicht die Ergebenheit des Deutschen vor allem, was amtlichen Charakter trägt. Wer will es da dem Landstreicher verdenken, wenn er ebenfalls unter Anwendung des Majestätsplurals dritter Person bittet: Ach lassen der Herr Schandarm mich doch laufen?

Uns ist die einfache, klare und wahre Ausdrucksweise verloren gegangen, unser Schriftdeutsch ist heillos verworren, es ist unwahr und undeutsch. Allmächtig herrscht die Presse und oberste Richterin ist die Mode. Grammatik und Ästhetik kommen nicht vor ihren Thron, und die Halbbildung dictirt ihr oberstes Reichsgesetz. Es ist auch darnach! Wir sind nur zu geneigt, die Schuld einer fremden Rasse zuzuschieben, aber machen wir es anders, d. h. besser? Wir sind als Schreiber viel zu gedankenlos, um viel auf die Sprachform zu geben; wir sind als Leser viel zu gedankenlos, als dass wir Anstoß nehmen möchten am Missbrauch unserer Sprache. Der Inhalt ist uns alles, die Form nichts. Wir haben unser Sprachgefühl durchweg verloren, und unser Sprachgewissen ist abgestumpft. Wird eine Reform unserer Sprache eintreten, wie Wustmann sie erhofft? Die Geschichte unserer Sprache beweist nicht nur, das tausend und aber tausend Sprachdummheiten auf dem Boden der Halbbildung aufschießen, sondern sie beweist auch dies, dass es Meister der Sprache gab, von denen reinigende Ströme ausgingen und das Leben der Sprache durchtränkten. Solche Sprachmeister waren unsere großen Dichter, und ein Abglanz ihrer Wirksamkeit ruht auf den Zeitschriften ihrer Periode. Die Sprache jener Zeit ist reich an Fremdwörtern, aber Stil und Satzbau, Wortstellung und Ausdrucksweise sind einfach, klar und durchsichtig, und das ist mehr als die Ausrottung aller Fremdwörter. Wird unserer Sprache wieder ein Sprachmeister erstehen, ein Mann, der sie aus der Schwerfälligkeit und Fehlerhaftigkeit zur Reinheit und Klarheit, aus der Unnatur zur Natur zurückführt? Wir fürchten: nein! Die Presse ist jetzt eine Großmacht geworden, gegen die kein Reformator mehr aufkommen kann. Und wenn ein Engel vom Himmel herabkäme und spräche: Es ist meine ästhetisch-grammatische Sendung, ich will die Sprache reformiren, — wir fürchten, er würde unverrichteter Dinge wieder heimkehren müssen.

Es entscheidet zuletzt ja immer der Gebrauch. Besser wäre es freilich, wir folgten unserer guten Bühnensprache. Luthers körnige Rede wird uns fremd, die Sprache unserer großen Dichter ist nicht mehr durchweg die unsere. Denn auch die Sprache ist dem Wechsel unterworfen. Die gute Bühnensprache geht aber mit ihrer Zeit, sie müsste uns führen. Aber wie viele sind es, die sie anerkennen?

Von der Presse allein ist nichts zu erwarten, das Zeitwort „fragen“ hat eine drastische Illustration zu dieser Thatsache geliefert. Es war vor länger als zehn Jahren, da drangen die ersten beunruhigenden Gerüchte an die Öffentlichkeit: „frug“ sollte seine natürlichen Grenzen überschritten haben und schon weit über die Mainlinie nach Süden vorgedrungen sein. Es verhielt sich wirklich so. Darob verschämtes Schmunzeln hüben und große Entrüstung drüben. Es war auch schlimm, denn an ein Reichsseuchengesetz dachte damals noch kein Mensch, und die Bazillentheorie war noch nicht erfunden. Wer hätte auch gedacht, dass der Ablaut so schnell um sich greifen würde! Jahrhunderte hatte das Zeitwort „fragen“ ganz friedfertig in den Reihen der schwachen Conjugation gestanden, und nur als Rarität pflegte man uns das Präteritum „frug“ bei Goethe und Schiller zu zeigen. Jetzt war das Kind plötzlich gereift. Es reckte und streckte sich, sah sich zunächst im rechtselbischen Gebiet um und zog dann, dem altgermanischen Wandertriebe folgend, schnurstracks gen Süden. Nun war das Unglück da, und kein Mensch wusste sich zu helfen. Zuerst versuchten die Dichter und solche die es werden wollten, den Eindringling zu beschwören. Sieben Sonetten und zehn Epigramme ließen sie los, lauter kräftige Sprüchlein. Wenn wir uns recht erinnern, begannen die Grenzboten den Kampf:

Ich frug mich manchmal in den letzten Tagen:
Woher stammt wol die edle Form: er frug?
Wer war der Kühne, der zuerst sie wug?
So frug ich mich, so hab ich mich gefragen.

Das war eine lustige Fehde. Aber als man den Schaden bei Licht besah, da konnte es einem leid thun um die sieben Sonetten und um die zehn Epigramme: sie waren die schönsten Reinkulturen für den Ablaut gewesen. Nun rückten die Männer der Wissenschaft heran. Der erste sprach: das Kind, das hinkt! „Frug“ ist stark, aber „gefragt“ schwach — ein interessanter Fall! Dann kam der zweite: er wies unwiderleglich nach, was längst jedermann wusste, dass Inkulpat nämlich aus Norddeutschland stamme. Darauf der dritte: die Sprache lässt sich nicht maßregeln, die Natur muss sich selbst helfen;

wir müssen abwarten. Zuletzt kam der vierte; er sprach: dergleichen unorganische Ablaute sind sehr bösartig; sie sind persönlich übertragbar, und die Ansteckungsgefahr ist groß. Es nützt nichts mehr, ihn in einer Ablautbaracke zu beobachten, darum lasst uns ihn todtschlagen! Darauf erhoben sie allesammt ihre Waffen, und als sie von dannen gingen, war der unglückliche Ablaut nach allen Regeln der Grammatik und Ästhetik vernichtet.

Und heute? — Ebenbürtig herrscht er in der Presse, und der Kathedermann hat sich längst vor seiner Macht gebeugt. Es fehlt nur noch, dass demnächst auch das Part. Prät. den Weg der starken Zeitwörter geht, dann heißt es: fragen — frug — gefragen, und die alles bewältigende Macht der Analogie wird auch die verwandten schwachen Verba in dieselbe Bahn hineinziehen: jagen jug gejagen, sagen sug gesagen, plagen plug geplagen. Dann wird man eines schönen Tages vielleicht folgendermaßen reimen können:

Der Angeklagene aber sug:
er hat mich sehr geplagen;
ein ganzes Jahr lang jug und plug
er mich, bis ichs gewagen.
Denn ob die Noth am Herzen nug,
niemand doch um mein Leiden frug,
kein Mensch hat mich gefragen.

Zum Schluss ein ernstes Wort: Das Arbeitsfeld ist groß und weit, die Arbeit mühselig und schwer. Von der Presse ist nichts zu erwarten, ebensowenig von den Grammatikern. Wol thut es uns auch ferner noth, dass Männer wie Wustmann, Otto Schröder und Hans Ehrlich auf die Schäden hinweisen, aber unmittelbaren praktischen Erfolg dürfen wir uns von ihrer Arbeit nicht versprechen. Die erste und Hauptarbeit fällt der Schule zu. Sie hat classischen Idealen nachgejagt und derweil das eigene Heimwesen vernachlässigt, diese Unterlassungssünde rächt sich jetzt an uns. Es ist ihre einfache Pflicht und Schuldigkeit, das uns verloren gegangene Sprachgefühl in unserer Jugend wieder zu wecken. Dann erst vermag die freie Thätigkeit der Vereine oder der Einzelnen das Sprachgehör zu schärfen, aber nur in dem Fall, dass es ihr gelingt, die einflussreiche Presse für ihre Bestrebungen zu gewinnen. Früher vermochte ein einzelner Sprachmeister durchgreifend zu wirken, es gab eben keine sechste Großmacht. Heute ist ein solcher Erfolg undenkbar. Ohne die Presse lässt sich jetzt nichts erreichen, in und mit der Presse viel. Es ist eine mühsame und langwierige Aufgabe, die hier der Arbeiter harrt, sie ist groß und fordert große Kräfte, aber es ist zugleich auch eine schöne

Aufgabe, denn es gilt die Reinheit, Klarheit und Wahrheit unserer Muttersprache aus ihrem eigenen Born zu erneuen. Es ist ein Ziel das weit höher liegt als alle Bekämpfung der Fremdwörter. So wie die Sache jetzt liegt, ist die erste Bedingung diese, dass der Erkenntnis Bahn gebrochen wird: für Fremdwörter und Muttersprache darf fürder nicht mehr angewendet werden, was zum Schaden der letzteren solange angewendet ward: zweierlei Maß.

Leitfäden in der Volksschule.

Von Joh. Friedrich-Fürth.

„Des Lehrers Kraft ruht in der Methode."

Um ein schreiendes Bedürfnis zu befriedigen — um einem fühlbaren Mangel abzuhelfen — um die Methodik des Unterrichts zu fördern — um dem Lehrer einen guten Compass in den Irrfahrten des Unterrichts zu geben — das sind so im allgemeinen die Vorreden, mit denen die Autoren der Leitfäden, Wegweiser, Übungsbücher u. dgl. ihre Elaborate auf den pädagogischen Markt senden. Für Schultaglöhner, Stoffeinbläuer, Pensenknechte mag so ein Leitfaden eine willkommene Handreichung sein, um nicht vom methodischen Abgrund verschlungen und von der Revision geschüttelt zu werden.

Es ist nicht zu verkennen, dass viele dieser literarischen Producte Zeugen eines regen Ringens und Arbeitens der Lehrerschaft sind, die Schule zu fördern, den Kindern das Lernen zu Lust und Freude zu machen. Aber jedes Zuviel hat seine Schattenseiten. Ich glaube, dass diese Leitfäden zum großen Theile Schuld daran tragen, dass manche Lehrer nicht so tief in unsere pädagogischen Classiker: Comenius und Pestalozzi, Diesterweg und Kehr, Herbart und Dittes, eindringen, um an der Quelle die psychologischen und methodischen Grundsätze zu schöpfen. Es ist in der Pädagogik wie in der Literatur, „jeder Goethe hat seinen Eckermann und seinen Düntzer". Jedes Land, jeder Kreis, ja sogar jede Stadt hat ihre eigene Schulbücherfabrik, welche die Kinder beglückt und die Lehrer einschläfert. In dem Kreis ist dieser Leitfaden der einzige Pfad zum Schulerfolg, in jener Stadt gibt ein anderes Übungsbuch den alleinseligmachenden Weg an. Und doch führen sie alle nicht zum Ziele, wenn der Lehrer nicht die Methode ist.

Sind Leitfäden, überhaupt Lehrbücher für die Hand der Volksschüler notwendig?

Ich beantworte die Frage mit: Nein! Denn die Benützung solcher Hilfsmittel birgt unendlich viel Gefahren in sich, sowol für

Lehrer als für Schüler. Das Stützen und Humpeln auf diesen Schulkrücken mag ja leicht sein. Man findet hier den gesammten Lehr- und Lernstoff übersichtlich angeordnet, schön aneinander gereiht und der Lehrordnung prächtig auf den Leib zugeschnitten; alles stimmt bis zum Tüpfelchen auf dem i. Man braucht sich nicht zu besinnen, wo der Schulwagen gestern stehen blieb; der Bleistiftstrich bei der oder jener Aufgabe zeigt's ja deutlich an. Nach Unterrichtsstoff braucht man ebenfalls nicht auf die Suche zu gehen; hier steht alles schwarz auf weiß. Die langweilige Vorbereitung fällt weg; und das ist der größte Nachtheil. Wenn auch eine Vorbereitung en detail nicht immer nöthig sein wird, so ist sie doch nie ganz zu entbehren. Es wird sich dann mehr um die Form als um die Materie handeln, denn den Unterrichtsstoff muss doch jeder Lehrer im Kopfe haben.

Das sclavische Gebundensein an das Buch hindert jeden freieren Aufschwung, jeden weiteren Ausblick, jede höhere Entfaltung der individuellen Thätigkeit. Wo nicht mehr und nicht weniger durchgenommen wird als der Leitfaden bietet, wo die Nase über den Zaun des Buches nicht hinausragt, da thut's schließlich ein Feldwebel auch. Bei besonderen Abschnitten fehlt dann nur noch die Randbemerkung: Hier pflege ich einen Witz zu machen. So ein Stoffabhaspeln Jahr für Jahr muss zur pädagogischen und methodischen Mumie machen. „Nur wo der Lehrer ganz selbständig sein kann, vermag er seine ganze Persönlichkeit auszugeben. Und dann wird auch, was er lehrt, lebendig sein, und er kann die Schüler findend mitarbeiten lassen.“

Das freie Wort des Lehrers wirkt nachhaltiger auf den Schüler als die gelesenen Buchwörter. Ersteres ist so recht die geistige Verbindung zwischen Lehrerherz und Kindesseele, es ist die Brücke, auf welcher sich Erzieher und Zögling die Hand reichen. Ist das auch erziehender Unterricht, bei dem die Kinder in den Bänken sitzen, die Augen ins Buch gerichtet, auf dem Katheder der Lehrer, mit einem Auge ins Buch schielend, mit dem anderen die Schülerschar überblickend, und mühsam und schwitzend beide Theile sich abarbeiten, den Unterrichtskarren eine Aufgabe weiter zu schieben!

Leitfäden schaden ferner einer innigeren Concentration der Unterrichtsgegenstände. Sie hindern das Ineinandergreifen der einzelnen Disciplinen, trennen das Zusammengehörige, zersplittern die Kräfte. Ich erinnere nur an die Krone des Sprachunterrichts, an den Aufsatz. Werden die Aufsatzübungen im Anschluss an Übungsbücher, Leitfäden oder dgl. betrieben, so können die Schüler mit einem Schlage

in ein Gebiet hineingeworfen werden, das ihrem ganzen Geistesinhalt gar nicht entspricht. Hier bewahrheiten sich die Dichterworte: „Sieh, das Gute liegt so nah." Die Form des Aufsatzes geben die Musterstücke des Lesebuches, und der Aufsatzinhalt wird dem jeweilig behandelten Unterrichtsfache entnommen.

Auch für die Schüler bringt die Benützung von Leitfäden Schäden mit sich. Abgesehen davon, dass die Kinder von einem Lehrer, der stets erst ins Buch schauen muss, der sich eng an dasselbe hält, bald meinen werden, er wisse auch nicht mehr als das, was darin steht, so werden sie auch zu der Annahme verleitet werden, das Buch enthalte alles, was zu wissen nöthig sei, alles andere habe keinen Wert. Sie werden sich allzusehr ans Buch gewöhnen, nicht mehr merken, als was darin steht — und das oft nicht vollständig. Das Buch ist ihnen der gedruckte Lehrer und der Lehrer der wandelnde Leitfaden. Über dem Augenmerk auf die Buchstaben verlieren sie den Sinn für das Leben, für die Wirklichkeit. Ein Ansporn der geistigen Kräfte des Kindes, eine Erregung von Gemüt, Wille, Phantasie, Forschungsgeist ist unmöglich gemacht. Wozu braucht es lange nachzudenken, sich zu besinnen, Erklärungen zu merken, Beispiele zu finden — im Buch steht ja alles. „Sodann läuft gar manches als verstanden mit, was durchaus nicht begriffen wurde. Und in gar vielen Fällen beschränkt sich alles Lernen darauf, den Inhalt des Buches ins Gedächtnis hinüberzutragen." Mit dem Ersatz des freien Lehrerwortes durch das Buch, wird den Schülern aller Unterrichtsreiz und jedes Lerninteresse genommen.

Zu den unterrichtlichen Bedenken tritt noch der financielle Schaden. Wie viel Geld wird alljährlich aus den Eltern unnöthigerweise herausgepresst und in die tiefen Taschen der Autoren und Buchhändler hinübergeleitet. Diese Summen fänden eine viel bessere Verwendung für gute Schreibmaterialien, Anschauungsmittel, Spielgeräte u. a. m., was der leiblichen und geistigen Ausbildung mehr nützen würde, als alle Leitfäden und Übungsbücher. Man kann mir entgegenhalten, dass solche und ähnliche Werkchen den Lehrerwolthätigkeitskassen ansehnliche Tantièmen zuführen, und mit der Minderung des Absatzes von Schülerhandbüchern auch die Einnahmen der betr. Kassen zurückgehen würden. Das mag sein. Aber warum werden Tantièmen gezahlt? Nicht um der Wolthätigkeit willen, sondern nach dem Satze: eine Hand wäscht die andere. Gaben verpflichten zu Dank und dieser Dank soll sich kundgeben im Einführen und Abnehmen der betreffenden Schriftchen.

In Folgendem will ich nun kurz skizziren, welche Lehrbücher für die Schüler nothwendig sind und welche nicht.

Katechismus und Biblische Geschichte lasse ich ganz außer acht, da hier die Lehrer leider wenig bestimmenden Einfluss ausüben können.

Für den gesammten Sprachunterricht genügt das Lesebuch, insofern es so zusammengestellt ist, dass es Lese-, Real-, Sprach- und Literaturbuch bildet. Ein solches Lesebuch herzustellen ist freilich keine leichte Arbeit; aber das Problem kann gelöst werden, ohne das Lesebuch zu einem einseitigen Sprachbuche zu erniedrigen. Ich erinnere nur an das ausgezeichnete Unterclassenlesebuch von Gr. Fischer (Unterfranken), welches Lesen, Sprache, Realien und Literatur berücksichtigt, soweit es eben für die betreffende Altersstufe angängig ist. Das Lesebuch ist Übungsfeld zur Erreichung der Lesefertigkeit, es gibt realistische Beschreibungen und Schilderungen, es bringt Sprachmuster- und Sprachübungsstücke — ohne den Geist in spanische Stiefel zu zwängen — es macht die Schüler bekannt mit guten, dem kindlichen Geiste angemessenen Gedichten, es bietet reichen Stoff für Rechtschreiben und Aufsatz, kurz: es ist Ausgangspunkt und Endstation, die Centralkraft des gesammten Sprachunterrichtes.

In den landläufigen, für die Hand der Schüler bestimmten Übungsbüchern ist Rechtschreiben, Sprachlehre und Stil getrennt behandelt; das Übungsbuch steht wieder so wenig mit dem Lesebuch in Beziehung, dass die Schüler zu der Annahme kommen müssen, das Lesebuch sei nur zum Lesen da. Durch den Gebrauch zweier Lehrmittel kann keins recht gedeihen und sich entfalten. Der Sprachunterricht darf nicht vom Lesebuch getrennt werden, die Aufgaben und Beispiele dürfen nicht isolirt neben dem Unterrichte herlaufen, müssen vielmehr aus ihm geschöpft sein, durch ihn Wert und Erklärung finden. Dittes sagt in seiner „Schule der Pädagogik“: „Die Frage, ob in den Volksschulen ein grammatischer Leitfaden für die Kinder gebraucht werden solle, muss ich entschieden verneinen. Ein solches Buch bildet stets eine Scheidewand zwischen Lehrer und Kindern, hemmt die lebendige Wechselwirkung zwischen beiden, benimmt also dem Unterricht seine Unmittelbarkeit und Frische. Es rückt ferner das Abstrakte, die Sprachlehre, in den Vordergrund, welcher dem Concreten, der Sprache selbst gebürt .... Nöthig ist ein solches Buch jedenfalls nicht .... Aber die Meinung, dass ein solches Buch in der Schule sein müsse, ist nur ein vererbter Schulmeisterzopf .... Selbst die für die Hand der Schüler bestimmten Übungsbücher sind entbehrlich.“

Beim Rechenunterrichte ist es etwas schwieriger ohne Aufgaben-

hefte auszukommen, besonders wenn der Lehrer eine ungetheilte Schule hat oder ein großer Freund vieler Hausaufgaben ist. Aber es lässt sich bewerkstelligen. Die 3 bis 4 unteren Classen brauchen keine Aufgabenhefte; mit Hilfe der sogenannten Rechenstreifen, die sich jeder Lehrer schließlich selbst anfertigen kann, erhält man ein umfangreiches Übungsfeld und damit Aufgaben in Fülle. Auch in den oberen Classen lässt sich das Rechenbüchlein entbehren, obwol mit etwas Zeitverlust.

Nirgends sind Leitfäden so verwerflich wie in den Realfächern. Die Schüler brauchen kein Geographiebuch, das die lebensvolle Geographie zur Buchgeographie stempeln würde. Ein Kärtchen des behandelten Landes genügt vollauf. In den oberen Classen thut man am besten, den durchgenommenen Stoff in Form von Schlagwörten in ein Heft schreiben zu lassen.

Dasselbe gilt von der Geschichte. Durch das lebendige, anschauliche, warme Wort des Lehrers nehmen die geschichtlichen Gestalten Fleisch und Blut an, stehen in lebendiger Wahrheit vor den geistigen Augen der Schüler, besonders wenn ein Bild die Lehrerworte erläutert und unterstützt. „Ein erzählendes Lehrbuch wird leicht zu einem Ruhekissen für den Lehrer, der bloß das Gelesene zu überhören braucht, zu einer Tortur für den Schüler, der, zu freiem Wiedererzählen noch nicht fähig, sich statt des Inhaltes die Worte einprägt, d. h. auswendig lernt. Es wird leicht zu einer Zwangsjacke für den Unterricht, der jahraus jahrein dem Buche folgen muss und höchstens hie und da ein Stückchen zusetzen oder weglassen kann.“

Noch verwerflicher ist es, den naturkundlichen Fächern einen Leitfaden zugrunde zu legen. Hier ist die größte Gefahr vorhanden, dass der Unterricht in inhaltloses Wortgeklingel, in Formenkram, in Einpauken von Namen ausartet. „Gerade die Naturkunde darf am allerwenigsten zur Bücherweisheit gemacht werden, wenn sie wirklichen Wert haben soll.“ (Dittes, Schule der Pädagogik.) Dinge in natura, Abbildungen, Experimente sind die besten Leitfäden für Naturgeschichte und Naturlehre. Wie beim geographischen und geschichtlichen Unterrichte das Wichtigste der Lection ins Merkbüchlein eingetragen werden kann, so auch hier. Noch abgeschmackter als alle Leitfäden sind die berüchtigten Katechismen, die glücklich unters alte Eisen geworfen sind.

Zum Schlusse noch ein kurzes Wort über den Gebrauch des Lesebuches.

Beim Sprachunterrichte sind die Musterstücke des Lesebuches Ausgangspunkt. Der gesammte sprachliche Unterricht

lehnt sich aufs innigste ans Lesebuch an. Dittes vergleicht das Lesebuch mit einem Schiffe, welches dem Kinde die hochdeutsche Sprache zuführt, und schreibt dann weiter: „einen reichen Wortschatz, Beispiele zu allen Wort-, Satz-, Vers- und Literaturformen, Muster der Orthographie, der Interpunction, des Stiles, der Gedankenordnung, kurz, ein vollständiges Magazin der verfeinerten Muttersprache soll es dem Kinde sein."

Im realistischen Unterrichte hat das Lesebuch eine ganz entgegengesetzte Stellung. Der Unterricht knüpft hier nicht an die betreffenden Lesestücke an, sondern nach Beendigung der Lection wird das im Lesebuch befindliche Charakterbild gelesen; es bildet also den Schlussstein des directen Unterrichtes. Jedes andere Verfahren ist zu verwerfen. Der bekannte Geographiemethodiker Oberländer sagt: „Es sollen überhaupt in jeder Woche diejenigen Abschnitte aus dem Lesebuche zu Leseübungen verwendet werden, welche sich über die gleichzeitig im realistischen Unterrichte behandelten Partien verbreiten. Die statarische Lectüre der Abschnitte des Lesebuches bietet nun den Zöglingen eine Illustration und Ausschmückung des vorher behandelten Pensums, und insofern dient sie eben zur weiteren Einübung und Einprägung desselben."

Ein nach diesen Grundsätzen zusammengestelltes Lesebuch ersetzt alle Leitfäden und Übungsbücher. Wenn es das beste Buch ist, sei es auch des Kindes einziges Schulbuch. Hoffen wir, dass bald die Zeit kommt, wo der Unterrichtserfolg nicht gemessen wird nach der Menge der Bücher, die der Schüler zwischen Schule und Haus hin und her schleppen muss, die ihm den Rücken biegen und die Lernlust tödten. Dann wird auch der Lehre vom erziehenden Unterricht, die noch vielfach nur als wohlklingende Phrase gebraucht wird, mehr Rechnung getragen werden können, und das Wort unseres Altmeisters Diesterweg in Erfüllung gehen: „Nicht der Stoff sei die Hauptsache, sondern der Mensch, der lehrende und erziehende Lehrer. Der Lehrer sei die Schule, die ganze Schule, Zucht, Unterricht, Bildung!"

Anmerkung des Herausgebers. Da die Leitfadenwirtschaft noch immer fortbesteht — eines der vielen Anzeichen des tiefen Standes der deutschen Schulpraxis — so haben wir dem vorstehenden Aufsatze Raum gegeben, obwol er für die älteren Leser des Pædagogiums überflüssig wäre. Herausgeber hat nämlich die hier vorliegende Frage bereits vor 12 Jahren eingehend beleuchtet (siehe: „Über den Gebrauch von Lehrbüchern in Volksschulen", Pædagogium IV, S. 713—725; vgl. auch meine „Schule der Pädagogik", sowie den Aufsatz eines meiner persönlichen Schüler im II. Jahrg. des Pæd. S. 601 ff.). — Zu einer Änderung meiner Ansicht habe ich trotz wiederholter Prüfung derselben und verschiedener Einwände gegen sie keinen Grund gefunden. Dittes.

Pädagogische Rundschau.

Stuttgart. Die allgemeine deutsche Lehrerversammlung und der deutsche Lehrertag tagten heuer und zwar zu Pfingsten, zum ersten Male gemeinsam in der Hauptstadt des Schwabenlandes. Die angemeldete Theilnehmerzahl betrug rund 3600, so daß an einigen der Verhandlungen nicht weniger als 3000 Personen gleichzeitig theilnehmen mochten. Bevölkerung, Regierung und Hof wetteiferten miteinander, den deutschen Schulmännern den Aufenthalt im schönen Stuttgart möglichst angenehm zu gestalten. So wurde die vortreffliche Lehr- und Lernmittel-Ausstellung am Tage vor Pfingsten vom König von Württemberg selber in feierlicher Weise eröffnet, eine Ehrung der Lehrerwelt, wie sie selten genug vorkommt. Wir erwähnen darum ebenfalls gleich, dass König Wilhelm II. auch der von ihm für die Lehrer befohlenen Vorstellung von Wallensteins Lager im Kgl. Schauspielhause beiwohnte. Der Cultusminister Württembergs begrüßte die Versammlung, so wie der Kriegsminister den Verhandlungen über die Heerespflicht der Volksschullehrer anwohnte, — alles Beweise dafür, wie hoher Wertschätzung sich diese Lehrerversammlung maßgebenden Ortes erfreuen konnte. Und der Lehrertag hat durch seinen Verlauf gezeigt, dass er dieser Schätzung würdig war. Seine Verhandlungen bewegten sich fast durchweg im grossen Stil, nicht in kleinmeisterlicher Alltagsrederei; seine Verhandlungsgegenstände legten fast allesammt grosse Gesichtspunkte dar; seine Leitung war eine würdige, musterhafte. Der Vorsitzende, Herr Seminar-Oberlehrer Halben, Hamburg, hat diesmal bewiesen, dass er die Kunst der Leitung grosser Versammlungen sehr wol beherrscht. Ich besonders freue mich, das berichten zu können. — Den Einleitungs- oder sog. Stimmungsvortrag vom ersten Tage hielt Lehrer Dr. Paul Schramm, München, über das Thema „Staat und Schule am Ausgange des 19. Jahrhunderts“. Die Signatur unserer Zeit laute „modern“ — so führte Redner, kurz zusammengefasst, aus —, darin liege Vorzug und Nachteil zugleich. Die Volksmassen, nicht mehr einzelne Personen, wären es, die große Bewegungen verursachten; darum habe der Staat darauf Bedacht zu nehmen, Bildung in diese Massen zu tragen. Das Königthum vertrage nicht nur Bildung, nein, es gebrauche sie, — nöthiger, als Bajonette. Der moderne Staat habe aus Selbsterhaltungstrieb Erziehung und Bildung zu demokratisiren. Nicht die Masse der Thaler, nicht die größere Körperkraft gebe die eigentliche Macht, sondern allein die Intelligenz. Das werde verkannt; denn während sonst überall der Fortschritt herrsche, mache sich hier der traditionelle Geist geltend. Den zukünftigen Staatsbürger für

das Leben im Staate allseitig auszurüsten, sei Aufgabe der Schule unserer Zeit. Und doch wolle man die geistige Entwickelung des Volkes zurückschrauben; aber ebenso wenig, wie die Frucht zur Blüte werde, ebenso wenig werde man die Zeiten von 1740 oder 1618 wieder heraufzubeschwören vermögen. Nicht von Kaste zu Kaste sei die Bildung zu vererben, Gemeingut der Nation müsse sie vielmehr werden. Das sei National- und Weltaufgabe gleichzeitig; möge sie gelöst werden! (Lebhafter Beifall.)

Den Hauptvortrag des ersten Tages hielt Rector Kopsch, Berlin, über die Frage: „Welche Veranstaltungen sind für das nachschulpflichtige Alter zu treffen, damit die Resultate des Schulunterrichts gesichert werden und die durch die socialen Verhältnisse der Gegenwart bedingte Ausgestaltung erfahren?“ Kopsch schreibt dem Lehrer nicht allein das Recht, sondern auch die Pflicht zu, dass er nicht blos Volksschullehrer, sondern Volkslehrer werde, so unbequem das auch manchen Leuten werden möge. Nicht aus Ehrgeiz, nein, aus Nothwendigkeit sei des Lehrers Mitarbeit an der Ausbildung der heranwachsenden Jugend geboten. Die Klagen über das Entschwinden besessener Kenntnisse sei alt und nicht nur bei früheren Volksschülern bemerkbar. Nach dem 14. Lebensjahr könne der Lehrer die sittlich-religiöse Bildung des Knaben nicht mehr lenken und leiten, er wachse unter andern Verhältnissen heran. Früher war der Handwerksmeister des Lehrlings Vater und Erzieher, heute habe der Meister weder diese Pflicht, noch auch die Möglichkeit hierzu. Einst sei der Lehrling Mitglied der Familie des Meisters gewesen, jetzt habe das, besonders in Großstädten, fast gänzlich aufgehört, und in Fabriken sei von einer erzieherischen Einwirkung auf die jugendlichen Arbeiter überhaupt nicht mehr die Rede. In der Familie werde aber der verloren gegangene Einfluss der Werkstatt selten ausgeglichen, da das ideale Familienleben selbst beeinträchtigt werde durch eine ganz veränderte Stellung des Sohnes, wenn er z. B. seinen Verdienst abliefere und sich so als Miternährer der Familie fühle. So gelange die Jugend zur Selbstüberschätzung. Darauf bauten gewissenlose politische Agitatoren; sie zerstörten, was die Schule baute. Hierzu komme der schädliche Einfluss unserer heutigen Productionsweise auf die formale Ausbildung der heranwachsenden Knaben und Jünglinge. Virtuos in einer einzelnen Arbeitsleistung zu werden, sei die Hauptsache, weil dies Gewähr für hohen Lohn abgäbe. Das Lohninteresse sei zumeist einziges Bindemittel zwischen Arbeitgeber und -nehmer. Ähnlich lägen die Verhältnisse sogar auch schon beim Landwirt und Kleinhandwerker. Die ohnehin unvollständige formale Bildung werde durch die in der Lehre mächtig herantretenden neuen Verhältnisse zurückgedrängt und schwinde dahin. Und doch stelle gerade unsere Zeit an die Kenntnisse jedes Arbeiters erhöhte Anforderungen. Besonders der selbständige Handwerksmann bedürfe einer weitergehenden als der Volksschulbildung; er müsse beim Einkaufen calculiren, müsse seine Bücher führen können u. s. w. Auch dem weiblichen Geschlechte thue erhöhte Bildung noth. Sprächen nicht wirtschaftliche Interessen dagegen, so sei es am besten, das Ende der Schulzeit vom 14. auf das 15. Lebensjahr zu verlegen. Unter den gegebenen Verhältnissen seien die Fortbildungsschulen die allein richtigen Lehrstätten für die nothwendigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Einrichtung derselben sei Sache des Staates, ihr Besuch

müsse obligatorisch werden. Darin liege eine gute Zucht für die Lässigen, und gerade diejenigen, die freiwillig nicht kommen wollten, bedürften am meisten der Erziehung und Bildung. Billiger sei die Fortbildungsschule mit facultativem Besuche freilich, das erhelle aus dem Beispiele Berlins, wo das Fortbildungsschulwesen in Preußen z. Z. am höchsten entwickelt wäre. Selbst hier besuchten von 40000 Lehrlingen nur rund $33^1/_3{}^0/_0$ die Fortbildungsschule. Allgemeine Volksbildung bedeute nicht blos erhöhte wirtschaftliche Wolfahrt und größere Gesittung, sondern auch politische Macht. Diejenige Nation werde sowol im friedlichen Wettkampfe, als auch im ernsten Kriegsfalle in Zukunft Siegerin bleiben, die sich durch eine tüchtige Volksbildung auszeichne. Pflicht der deutschen Lehrer sei es, sich der ihr anvertrauten Jugend nach Kräften anzunehmen, dieser aber auch ein Anwalt zu sein im nachschulpflichtigen Alter. Sowie die Lehrer dieser ihrer Pflicht eingedenk zu sein hätten, ebenso dürften Staat und Gemeinde die ihrige nicht vergessen. Langanhaltender Beifall lohnte dem Redner für seinen $1^1/_2$stündigen, in allen seinen Theilen fesselnden Vortrag. (Kopsch war zum letzten Reichstag als Candidat aufgestellt, unterlag aber seinem Gegner. Ich konnte beim Anhören seines Vortrages den Gedanken nicht los werden, ob dieser „Schulmeister" nicht segensvoller im Parlamente würde wirken können, als manch anderer Abgeordneter. Aber im Lande der Schulen und Kasernen wird es noch recht lange einer der allerfrömmsten Lehrerwünsche bleiben, dass ein wirklicher Volksschulmann in einer unserer Landesvertretungen wird eintreten dürfen.)

An der Besprechung betheiligten sich Oberlehrer Gärtner, der mittheilte, dass in seiner Heimatstadt München obligatorische Fortbildungsschulen eingerichtet seien, ferner Scheel, Hamburg und Kiefner, Stuttgart (empfiehlt die Jünglingsvereine). Eine eigenartige Episode rief der bekannte Schuldirector Heinrich aus Prag hervor, indem er diese deutsche Lehrerversammlung wiederum mit seinen Rathschlägen beglückte. Schulinspector Scherer, Worms, und Rector Kopsch führten ihn in nicht misszuverstehender deutlicher Weise ab, indem Schuldirectoren gekennzeichnet wurden, die die Schule als Geschäft betrachteten. „Deutsche Schulmänner sind das nicht!" rief Kopsch unter brausendem Beifallssturme aus. Angenommen wurden schließlich die vom Vortragenden aufgestellten Leitsätze in unveränderter, folgender Fassung:

1. Die wirtschaftlichen, socialen und staatlichen Verhältnisse der Gegenwart machen besondere Veranstaltungen nothwendig, um die Resultate des Schulunterrichts und der Schulerziehung zu sichern und ihnen eine zeitgemäße Ausgestaltung zu geben.

2. Wirtschaftliche und pädagogische Gründe sprechen dagegen, dass dieser Zweck durch Verlängerung der achtjährigen Schulzeit zu erreichen versucht werde.

3. Nothwendig ist dagegen die Einrichtung der Fortbildungsschule.

4. Aufgabe dieser ist: Fortführung einer planmäßigen Erziehung, Befestigung und Ergänzung der allgemeinen Bildung mit Beziehung auf das berufliche Leben, Übermittelung derjenigen Bildungsstoffe, die zu einem Einleben in den staatlichen und gesellschaftlichen Organismus nothwendig sind.

5. Zur Lösung dieser der Fortbildungsschule gestellten Aufgabe ist erforderlich: a) Ihr Besuch sei obligatorisch. (Nach der Ansicht des Redners

zunächst nur für die männliche Jugend, und zwar lediglich aus praktischen Gründen, da im Princip einer weiblichen obligatorischen Fortbildungsschule nichts entgegenstehe.) b) Die Unterrichtszeit werde bei hinreichender Ausdehnung so gelegt, dass der Schüler noch zu geistiger Arbeit und zur Aufnahme sittlicher Eindrücke befähigt ist. c) Zur Wahrung ihrer Autorität werde sie mit den nöthigen Disciplinarmitteln ausgestattet. d) Lehrstoff und Methode müssen die Gewähr bieten, dass die berufliche Bildung gefördert und die Allgemeinbildung zeitgemäß ergänzt werde.

6. Die Thätigkeit der Fortbildungsschule werde ergänzt und unterstützt: durch Pflege des Turnens und der Turnfahrten, des Jugendspiels und des Gesangs, durch Einrichtung von Bibliotheken, durch Zugänglichmachung aller öffentlichen volksthümlichen Bildungsinstitute, durch Einrichtung von Volksunterhaltungsabenden und von Jugendheimen.

Am zweiten Versammlungstage sprach zunächst Rector Köhler, Breslau, über das zweite Verbandsthema des deutschen Lehrervereins — über das erste hatte Kopsch am Tage zuvor Vortrag gehalten — dieses zweite Thema war „Die Schulaufsicht“. Redner trat für die Berufsaufsicht ein. Da die pädagogische Welt sich in dieser Sache längst völlig klar ist, es sich also eigentlich darum handelte, vor der weiten Öffentlichkeit die Forderungen der Schulwelt nochmals klar und bestimmt zum Ausdruck zu bringen, bedarf es keines ausführlicheren Berichtes. Nur einige charakteristische Stellen des Vortrages mögen Erwähnung finden. In Preußisch-Schlesien befinden sich unter den Localschulinspectoren Gutspächter, Postvorsteher, Gutsinspectoren, Gasthofsbesitzer (!), Markscheider u. s. w. Einige der Localschulinspectoren seien allerdings auch Rectoren, Seminarlehrer und -directoren, denen also ihr Prüfungszeugnis kein Hindernis zur Anstellung wurde. Im Königreich Preußen wird die Kreisaufsicht 960mal neben-, und nur 256mal hauptamtlich verwaltet. Die geistliche Aufsicht hat sich im Deutschen Reiche noch erhalten in Preußen, Bayern, Württemberg, Sachsen — hier jedoch nur in kleineren Ortschaften —, Oldenburg, Altenburg und Schwarzburg-Rudolstadt. Abgeschafft ist sie in Baden, Hessen, Weimar, Gotha, Koburg, Anhalt, Reuß j. L. und in den drei freien Reichsstädten. Die Kosten für völlige Einführung der Fachaufsicht in Preußen hatte Köhler auf nur 750000 Mark berechnet. (Schade, dass diese Calculation nicht um eine neue Art von Patronentaschen angestellt worden ist; sie würde dann gar bald in die Wirklichkeit umgesetzt werden!) Redner geißelt es auch, dass jetzt der Kreisschulinspectorposten dazu dienen müsse, dem Nothstande der academisch gebildeten Lehrer abzuhelfen. Redner schließt seinen eingehenden Vortrag mit Uhlands Worten:

„Denn soll der Mensch im Leibe leben,
So brauchet er sein täglich Brot;
Und soll der Mensch im Geiste leben,
So thut ihm seine Freiheit noth!“

An der Besprechung betheiligten sich Langermann-Barmen, Schäfer-Köln, Böttner-Gotha, Backes-Darmstadt, Heyd-Dill-Weißenstein, Scherer-Worms, Schütze-Hamburg, Werner-Jüterbogk und Gressler-Barmen. Gressler will dem einzelnen Lehrer im Collegium möglichste Freiheit der Bewegung in der Schulthätigkeit gesichert wissen. Auch wendet er sich gegen die Wahl von Schulleitern nach politischen und kirchlichen Rücksichten und

stellt nach beiden Richtungen zielende Anträge, die als Ergänzungen zu des Vortragenden Leitsätzen Annahme finden. Die angenommenen Sätze lauten:

1. Die allgemeine Durchführung der in einzelnen deutschen Staaten, in Österreich etc. gesetzlich bereits festgelegten fachlichen Schulaufsicht kann im Interesse einer gedeihlichen Entwickelung der Volksschule nicht dringend genug gewünscht werden. Sie muss aber vom pädagogischen Standpunkte geordnet werden.

2. Durch die Anerkennung dieses zeitgemäßen Princips ist die Ortsaufsicht in der bisher meist üblichen Form ausgeschlossen.

3. Die Leitung und Aufsicht in mehrclassigen Schulen wird vom Rector oder Hauptlehrer unter Mitwirkung des ganzen Collegiums ausgeübt. Bei der Wahl der Schulleiter ist nur die pädagogische und persönliche Tüchtigkeit maßgebend. — Einclassige Schulen unterstehen unmittelbar dem Kreisschulinspector.

4. Die Kreisschulinspection wird im Hauptamt verwaltet und liegt in den Händen eines theoretisch gebildeten und im praktischen Volksschuldienst bewährten Schulmannes.

5. Auch in den oberen Instanzen (Provinzial- bezw. Landesschulbehörde) ist die Volksschule durch erprobte Fachmänner vertreten.

Der 2. Vortrag des zweiten Tages wurde vom Mittelschullehrer Klemm-Heilbronn über „Die Regelung der deutschen Rechtschreibung“ gehalten. Im Anschlusse daran wurden folgende Sätze gutgeheißen:

1. Eine durchgreifende, allgemein giltige Reform unserer nach Ländern zersplitterten, inconsequenten, schwierigen Orthographie ist ein dringendes, unabweisbares Bedürfnis.

2. Als Leitstern für diese Regelung unserer deutschen Rechtschreibung kann und darf nur das phonetische Princip gelten.

3. Mit der Reform der deutschen Schreibung ist — aus socialen und pädagogischen Gründen — gleichzeitig der ausschließliche Gebrauch der lateinischen Schreib- und Druckschrift einzuführen.

4. Die verbündeten Regierungen sind darum zu ersuchen, diese Rechtschreibung einheitlich festzustellen und deren Gebrauch in thunlichst kurzer Zeit für die Schulen und den amtlichen Verkehr anzuordnen.

Am dritten Versammlungstage wurde über die Heerespflicht der Volksschullehrer verhandelt. Die beiden Berichterstatter über diesen Gegenstand, Hauptlehrer Heyd aus Dill-Weißenstein in Baden und Lehrer Jakob-Leipzig, brachten im großen und ganzen dieselben Gründe für die Forderung des Rechtes der Lehrer zum Einjährigfreiwilligen-Dienst vor: 1. mangelhafte militärische Ausbildung der Lehrer bei jetziger nur sechs-, bezw. zehn-, sechs- und vierwöchiger Dienstzeit und andrerseits 2. die auf jeden Fall ausreichende, ja, das erforderliche Maß bedeutend überschreitende wissenschaftliche Bildung des Lehrerstandes. Die Ausnahmestellung in der Ausbildung des Lehrers zum Soldaten mindere sein Ansehen im Heere und in der Schulgemeinde, mache ihn als Soldaten im Frieden und Krieg sich selbst und seinen militärischen Vorgesetzten zur Last, setze ihn im Ernstfalle größerer, ja, größter Lebensgefahr aus und lasse ihn fast stets gemeinen Soldaten bleiben, der nicht einmal Gefreiter oder Unterofficier werden könne. Wer selber Soldat gewesen ist oder gar einen Krieg hat mitmachen müssen,

wird am besten wissen, wie wahr das Alles und wie unverantwortlich es ist, so mangelhaft ausgebildete Soldaten wie die Lehrer-Sechswöchner ins Feuer zu schicken. Die höhere wissenschaftliche Bildung des Lehrers gewähre der Heeresverwaltung bei voller militärischer Ausbildung des Lehrers zudem den besonderen Vortheil, dass aus den Reihen derselben sich beim Ausbruch eines Krieges ein tüchtiges Unterofficiercorps recrutiren lasse. Der Correferent betont noch, dass der Grund des oft angeführten Lehrermangels geschwunden sei, dieserhalb also von einjähriger Dienstzeit der Lehrer nicht mehr Abstand genommen zu werden brauche, und dass die sociale Stellung des Lehrers durch das Einjährigen-Zeugnis gehoben werde. Beide Vorträge wurden sehr beifällig aufgenommen. Die Besprechung verlief im großen Stil, sie war wol die bedeutendste der Stuttgarter Tage und wird auf den anwesenden Kriegsminister Württembergs, Generallieutenant Schott von Schottenstein, sicher den Eindruck hervorgebracht haben, der Lehrerstand stehe geistig auf einer solchen Stufe, dass ihm das Einjährigenzeugnis nicht vorenthalten werden sollte. Reichstagsabgeordneter Lehrer Weiss-Nürnberg, mit stürmischem Beifalle begrüßt, führte aus, er glaube freilich nicht, dass durch die Berechtigung zum Einjährigendienst sich das Ansehen des Lehrerstandes besonders heben werde, aber es müsse auch hierin die jetzige Ausnahmestellung des Lehrers beseitigt werden. Man weise immer auf den Patriotismus hin, und der Lehrer solle ihn nicht blos selber üben, sondern auch lehren, und doch schließe man gerade den Lehrer von der Ausübung der größten patriotischen Pflicht aus. Die Lehrer wollten und müssten mit den anderen Staatsbürgern gleichberechtigt sein. Die Lehrer haben die Pflicht zu fordern, dass das Lehrerzeugnis zum Einjährigendienst berechtige. Übergangsbestimmungen bei der Änderung der Dienstzeit würden sich allerdings nöthig machen. Doch hoffe er zuversichtlich, dass auch auf diesem Gebiete das Wort aus der Geltung gerathe: „Wen die Götter hassen, den machen sie zum Schulmeister.“ Brausender Beifall folgte diesen Ausführungen. Lehrer Wollgast-Hamburg konnte keinen Vortheil, sondern nur Nachtheile in dem Rechte des Lehrers zum Einjährigendienst erblicken. Man gebe damit dem Lehrer dieselbe Ausnahmestellung wie den jetzigen Einjährigen und entfremde ihn den unteren Volksschichten, zu denen ihn sein Herstammen und sein Arbeitsfeld hinweise. Die Stimmung der Versammlung wandte sich gegen diese Ausführungen, und der bekannte Schulstatistiker Lehrer Tews aus Berlin wies auch nach, dass die Lehrer der Mehrzahl nach nicht aus den sog. untersten Ständen stammten. Lehrer Ries, Frankfurt, beleuchtete die Stellung von Lehrerstand und Socialdemokratie zu einander und hob hervor, dass die Lehrer den Lockungen der Socialdemokratie nicht folgen würden. Lehrer Paulsen-Hamburg will dem Präparanden-Abgangsexamen das Recht des Einjährigendienstes beigemessen wissen. Die Abstimmung sprach sich fast einstimmig zu Gunsten der Einführung einjährigfreiwilliger Dienstpflicht der Volksschullehrer aus und übertrug der Leitung die nothwendigen Schritte zur Erlangung dieses Rechtes. Mit kurzem, packendem Schlussworte schloss Halben darauf die Versammlung. Der nächste Tag wird über zwei Jahre in Hamburg stattfinden.

Die Stuttgarter Versammlungstage sind in jeder Hinsicht in so schöner, vortrefflicher Weise verlaufen, dass sicher alle Theilnehmer sich ihrer stets mit Freuden erinnern werden. Wilh. Meyer-Markau.

Weimar. Am 26. und 27. Mai hatten wir hier die 24. Hauptversammlung der „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung", wobei allen Theilnehmern die segensreiche Wirksamkeit und gedeihliche Entwickelung dieser gemeinnützigen Vereinigung unter der glücklichen Leitung des trefflichen Vorsitzenden Rickert und des eifrigen Generalsecretärs Tews abermals zu lebhaftem Bewusstsein kam. Erster Gegenstand der Verhandlung war „Der Sonntagsunterricht in der Fortbildungsschule"; Referent Dr. Pachnicke schloss mit der Resolution: „Die Generalversammlung der Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung erklärt, dass der Zeichenunterricht bei seinem hohen Werte für die gewerbliche Bildung unter keinen Umständen Einbuße erleiden darf. Soweit Fortbildungsschulen mit freiwilligem Besuch in Betracht kommen, empfiehlt sie deshalb, da, wo eine Verständigung mit den kirchlichen Behörden nicht gelingt, an Sonntagvormittagen offene Zeichensäle zu errichten, oder die Fortbildungsschulen, wo angängig, zum Rang von Fachschulen zu erheben, damit in ihnen der Zeichenunterricht ohne Störung an Sonntagvormittagen fortgeführt werden kann." Diese Resolution fand allgemeine Zustimmung. Hierauf nimmt Lehrer Kalb-Gera das Wort zu seinem Vortrage: „Was lässt sich zur Pflege einer gediegenen volksthümlichen Bildung in Arbeiterkreisen thun?" Redner schließt mit folgenden Leitsätzen: „Dem wachsenden und durch die Zeitverhältnisse bedingten Bildungsbedürfnis in Arbeiterkreisen kann und soll man entgegenkommen durch: 1. Mithilfe in der Gesundung des Familienlebens und in Erhöhung der Lebenshaltung der Arbeiter. 2. Eine den Zeitverhältnissen und den Forderungen der Pädagogik entsprechende Umgestaltung der Volksschule und des Volksschulunterrichts. 3. Den Weiterbau der Volksschule in den Fortbildungs-, Fach- und höheren Schulen, welch letztere dem Arbeiter leichter zugänglich sein müssen. 4. Durch entsprechende Veranstaltungen, welche das geweckte und weitergehende Bildungsbedürfnis befriedigen und durch Befestigung und Erweiterung von Kenntnissen die Grundlagen wirtschaftlicher Besserstellung mit schaffen, das Verständnis für die Entwickelungsgesetze der Menschheit vermitteln und zur Veredelung der Gesinnung und Festigung des Charakters führen, z. B. Turnvereine, Gesangvereine, Bildungsvereine, Berufsvereine, Unterrichtscurse, Vortragsreihen, Volksbibliotheken, Unterhaltungsabende u. s. w. 5. Gutes Beispiel der andern Stände der menschlichen Gesellschaft. 6. Gerechte und weise Arbeiterschutzgesetze und Anerkennung der freien Berufsverbindungen." Der Vorsitzende glaubt, dass über einzelne Ausführungen zwar abweichende Anschauungen in der Versammlung bestehen dürften, dass man aber mit der Resolution einverstanden sein werde.

Ferner referirt Dr. Zwick über das Thema: „Hauswirtschaftliche Ausbildung der Mädchen" und formulirt seine Anschauungen in folgenden Thesen:

„Die schnelle Verbreitung des hauswirtschaftlichen Unterrichts in Mädchen-Volks- und Fortbildungsschulen hat dessen dringende Nothwendigkeit erwiesen. Die guten Erfolge sind durch Erfahrungen allerorten bestätigt.

Die Versammlung tritt daher auch ferner mit ganzer Kraft für die weitere unmittelbare und mittelbare Förderung der Sache von Vereinswegen ein.

Sie richtet an die Staats- und Communalbehörden die Bitte, die Einführung theoretischer und praktischer hauswirtschaftlicher Unterweisung in den Mädchen-

Volks- und Fortbildungsschulen in größerem Umfange als bisher zu unterstützen. Insbesondere erachtet sie die baldige Ergänzung der Ausbildung der Volksschullehrkräfte in dieser Richtung als dringend erforderlich.

Bis die allgemeine Einführung des hauswirtschaftlichen Unterrichts in den Volks- und Fortbildungsschulen erreicht werden kann, hält es die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung für ihre Pflicht, Veranstaltungen zu hauswirtschaftlicher Ausbildung schulentlassener Mädchen namentlich des Arbeiterstandes anzuregen und zu unterstützen." (Zustimmung der Versammlung.)

Den letzten Gegenstand der Verhandlungen bildeten die „Vorbereitungsschulen für das Handwerk". Der Referent, Schuldirector Pache, schließt seine Ausführungen mit folgenden, von der Versammlung ohne Widerspruch aufgenommenen Thesen:

1. „Die Vorbildung, welche die Volksschule vermittelt, genügt heute in vielen Fällen nicht zum erfolgreichen Betriebe eines Handwerkes.

2. Da die Anstalten, in welchen jetzt zumeist die nöthige Vorbildung gesucht wird — Realschulen, höhere Bürgerschulen — den vorliegenden Zweck nicht erfüllen können, erweist sich die Einrichtung besonderer Handwerkerschulen als sehr wünschenswert.

3. Es empfiehlt sich, diese Anstalten in Verbindung mit guten Volksschulen für Knaben der letzten zwei Schuljahre zu errichten und in denselben neben der Vermittlung der nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten auch in umfangreicher Weise die praktische Arbeit zu pflegen."

Bremen. Der Bremische Lehrerverein (Vorsitzender Herr K. Melchers in Bremen, Feldstraße 103) hat seinen zehnten Jahresbericht veröffentlicht (1893/94). Wir machen auf diese Broschüre aufmerksam, weil sie von einem eifrigen und vielseitigen Vereinsleben Zeugnis gibt und die Bremer Einrichtungen anderen Lehrerverbänden in mancher Beziehung als Muster dienen können.

Vom deutschen Ostseestrande. Nicht genug können die Lehrer und die Schüler von der Memel bis zum Rhein dem preußischen Cultusminister v. Bosse für die Bestrebungen danken, überall bei den Schulanstalten einen freien Platz zur Erholung in den Pausen und zum Spielen der Schuljugend zu schaffen. In dieser Beziehung ist man viele Decennien hindurch in unverantwortlicher Weise verfahren, und jetzt lassen sich die herrschenden Übelstände nur allmählich beseitigen, denn nur zu häufig ist die Nachbarschaft von Schulhäusern so dicht mit Gebäuden besetzt, dass der Ankauf und der Abbruch derselben unerschwingliche Summen erfordert. Um so größere Vorsicht sollte man bei Neubauten von Schulanstalten beobachten, was leider nicht immer geschieht. So hat z. B. das 42000 Einwohner zählende Dorf Schöneberg bei Berlin für die rapid gestiegene Schülerzahl schöne moderne Schulhäuser im Rohbau errichtet, bei denen die Hofverhältnisse „völlig ungenügend" sind. Zwei Schulen mit ca. 1600 Kindern haben wenige Quadratmeter in der Weise zu benutzen, dass, wenn die eine Schülerhälfte auf dem Hofe ist, die andere in den Classen bleiben muss. Zur Ersparung von Wasser wird der Hof nur einmal am Tage und zwar für die erste Pause 8 Uhr früh besprengt. Die um 11 Uhr dort wandelnde Schar ist in eine dicke Staubwolke gehüllt. Von

einer erfrischenden Bewegung konnte hier, wie sich Referent durch eigenen Augenschein überzeugte, deshalb nicht die Rede sein, weil die Kinder sich nur Körper an Körper weiterschoben. Die Frage: „Wie ist solches unter den Augen des Herrn Cultusministers möglich?“ ist eine zeitgemäße und vollberechtigte. —

Am 14. und 15. Mai d. J. tagte in der Aula des Friedrichscollegiums in Königsberg die 20. Generalversammlung des Vereins für Directoren und Lehrer an höheren Schulen in Ost- und Westpreußen, an welcher sich auch Professor Dr. Ellendt und Provinzial-Schulrath Dr. Carnuth betheiligten. Vor Eintritt in die Tagesordnung ehrten die Anwesenden auf eine Aufforderung des Herrn Director Dr. Kahle-Danzig, der den Vorsitz führte, die verstorbenen Mitglieder durch Erheben von den Sitzen. Es sind dieses die Herren Director Dr. Martens-Elbing, Professor Dr. Thimm-Tilsit, Director Dr. Panten-Danzig und Professor Dr. Czawalina-Königsberg.

Dann erstattete der Vorsitzende Bericht über die Thätigkeit des Vorsitzenden und der Delegirten, die in einzelnen Fällen erfolgreich gewesen, in anderen trotz des Entgegenkommens des Cultusministers noch an financiellen Schwierigkeiten scheiterte. Über die äußerst günstige Lage der Waisencasse des Vereins stattete Herr Dr. Bauke den Bericht ab. Die Casse zahlt an die Waisen ehemaliger Mitglieder nicht Almosen, wie solches leider meistens nur bei Lehrer-Waisencassen der Fall ist, sondern die Casse besitzt die Mittel, die Waisen erziehen zu lassen.

Darauf hielt Herr Oberlehrer Dr. Dirichlet einen Vortrag: „Über die Kunst des Übersetzens in die Muttersprache.“ Der Vortragende wandte sich besonders gegen die Auffassung, dass die Übertragung eines Kunstwerkes eine vollständige Umarbeitung in Geist und Form der eigenen classischen Erzeugnisse sein müsse, und geißelte vor allem die Angriffe auf Voss und dessen Homerübersetzung als unhistorisch und pietätlos durch Hinweis auf deren Bedeutung für die Erschließung der homerischen Dichtungen, sowie für Goethes und Schillers edelste Schöpfungen. Namentlich bot er eine Fülle von Erfahrungen an aus dem Unterrichte und der Lectüre hervorgegangenen Übersetzungen griechischer und römischer Autoren und zeigte, wie man dabei Pedanterie und papiernen Stil vermeiden und zugleich auch für die Übertragung des antiken Originals den gesunden Realismus unseres öffentlichen Lebens verwerten kann. Dr. Dirichlet schloss seinen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag mit Goethes Versen, in denen der Meister den wundersamen Eindruck der Übersetzung seiner Lieder auf sein Gemüth besungen hat.

Die Mathematiker hatten auf Anregung des Oberlehrers Rhulke unterdessen eine besondere Berathung über die Behandlung der Logarithmen in der Schule.

Nach kurzer Pause folgte die Versammlung dem Vortrage des Herrn Dr. Stöwer-Berent, in dem er den Eindruck seiner kürzlich unternommenen Reise an der Ostküste Siciliens schilderte. Er führte die Hörer an den Fuß des Ätna nach Taormia, nach Syrakus an das Grab Platens, zum antiken Amphitheater und den Äquäducten und zeigte eine Reihe gelungener, an Ort und Stelle aufgenommener Photographien. Der angekündigte Vortrag, ob die Errichtung eines besonderen Unterrichtsministeriums nothwendig sei, war schon vorher von der Tagesordnung abgesetzt. Ebenso blieben der vorgerückten

Stunde wegen einige andere Vorträge unerledigt. An Stelle des Herrn Professor Böhmer-Konitz, der aus Gesundheitsrücksichten nach zehnjähriger Thätigkeit im Vorstande sein Amt niederlegte, wurde Herr Oberlehrer Dönipke-Danzig in den Vorstand gewählt. Zu Delegirten wurden die Herren Dr. Kahle-Danzig und Dr. Kantel-Tilsit ernannt. Zum Sitz der nächsten Generalversammlung ist Elbing bestimmt.

Ungarn. Der 22. Jahresbericht unseres Unterrichtsministeriums an den Reichstag ist im Druck erschienen, weniger umfangreich als die früheren, aber noch immer ein Quartband von 43 Bogen, das gesammte vaterländische Bildungswesen umfassend. Wir versuchen, aus demselben die allgemein interessirenden Data hervorzuheben und an dieselben einige kritische Bemerkungen anzuknüpfen.

Der ungarische Landes-Unterrichtsrat hat in dem Berichtsjahre 1892/3 eine sehr lebhafte und vielseitige Thätigkeit entfaltet. Aus seinen Berathungen gingen hervor: ein Vorschlag zur Einführung der Stenographie in die Handelsschulen, Entwürfe zu einer Hausordnung der Kleinkinder-Seminare und zur Reorganisation der Frauen-Handelskurse, ferner zur Errichtung von Schulen für Handelslehrlinge, einer Disciplinarordnung für Mittelschulen, eines Reglements bezüglich des Übertrittes aus den Mädchenbürgerschulen in die höheren Mädchenschulen, ein Gutachten über die Aufrechterhaltung des Unterrichtes in der Hausindustrie in Lehrerseminaren, ein Vorschlag zur Reorganisation des Lehrmittel-Museums mit besonderer Beziehung auf die Mittelschulen, ein Statuten-Entwurf bezüglich der Prüfung von Lehrern und Lehrerinnen an gehobenen Volks- und Bürgerschulen. In Verhandlung steht der Unterrichtsplan für die ungetheilte Volksschule; möge dabei auch das Verhältnis derselben zur getheilten, also zur zwei-, drei- und mehrclassigen in Betracht gezogen werden!

Viel Zeit wird im Schoße des Unterrichtsraths auf die Recension von Schulbüchern verwendet. Es wurden deren im Berichtsjahre 180 kritisirt, von welchen 64 für Mittelschulen, 89 für Volksschulen und 27 für andere Lehranstalten verfasst waren; approbirt wurden 126, also 82,3%. Hierbei sei uns die Bemerkung gestattet, dass wir die Aufnahme des Recensionsgeschäftes unter die Agenden des Unterrichtsrathes nicht billigen können. Es wird damit viel Zeit verbraucht, welche zu principiell wichtigeren Angelegenheiten nützlicher verwendet werden könnte; zweitens lässt sich die Güte eines Schulbuches im praktischen Gebrauche besser beurtheilen, als am grünen Tische; drittens, und das ist die Hauptsache, wird durch officielle Recensionen die freie Concurrenz geschädigt und alterirt. Wol könnte der Unterrichtsrath Schulbücher insofern prüfen, ob sie staatsfeindliche Tendenzen verfolgen; alle weitergehende Kritik aber sollte er principiell aus seinem Arbeitsprogramm ausschließen. Es war ein heilsamer und rühmlicher Entschluss unseres Unterrichtsministers und ein neuer Beweis seines Wolwollens und seiner Gerechtigkeitsliebe, neben seinen administrativen Beamtenkörper ein freiberathendes Collegium zu setzen, um sich in allen wichtigen Angelegenheiten der Erfahrung und Einsicht bewährter Fachmänner bedienen zu können. Aber wir glauben nicht, dass die Wirksamkeit des Unterrichtsrathes an Wert gewinne, wenn er sich in Details einlässt, welche besser der öffentlichen und freien Discussion

des Lehrerstandes überlassen bleiben. Auch wäre zu wünschen, dass zu Mitgliedern des Unterrichtsrathes nicht ausschließlich hauptstädtische Schulmänner berufen würden. Wir haben vor denselben alle Hochachtung; aber eine gewisse Einseitigkeit und Unbilligkeit wird man dieser Zusammensetzung eines Landescollegiums nicht absprechen können.

Indem wir nun die ungarischen Bildungsanstalten von unten nach oben einer Revue unterziehen, bemerken wir zunächst, das seitens der Unterrichtsverwaltung den Kleinkinder-Bewahranstalten und -Asylen fortgesetzt die wolwollendste Fürsorge gewidmet wird. Die Anzahl derselben ist im Berichtsjahre 1892/3 von 881 auf 1256, also um 42,56°/₀ gewachsen, und zwar bestanden 771 Kleinkinder-Bewahranstalten, 54 Permanente Kinderasyle und 431 Sommer-Kinderasyle. Von all diesen Anstalten wurden 125 vom Staate, 518 von bürgerlichen Gemeinden, 194 von confessionellen Verbänden, 365 von juristischen Personen, 54 durch Stiftungen erhalten. Die Frequenz dieser Anstalten belief sich auf 102649, d. i. um 28822 höher als im Vorjahr. Nach dem Geschlecht zerfielen die Pfleglinge der Kleinkinder-Bewahranstalten in 48647 Knaben und 54002 Mädchen. Das Erzieherpersonal bestand aus 2296 Personen, darunter 63 Männer; weltlichen Standes waren 2116 Personen, geistlichen 180. In 1089 dieser Kleinkinderanstalten war die ungarische, in 167 eine andere Sprache in Gebrauch. Die Fröbelsche Richtung herrschte in 651 Anstalten. An Localitäten hatten: 882 Anstalten regelmäßige Beschäftigungssäle, 826 Spielsäle, 1093 Spielplätze im Freien, 415 Gärten mit Baumpflanzungen. Die Erhaltungskosten sämmtlicher 1256 Anstalten betrugen 595514 Gulden, d. i. 97856 Fl. mehr als im Vorjahre. Gedeckt wurden diese Kosten durch:

das Einkommen von Immobilien	=	34616	Gulden
Zinsen von Kapitalien	=	59344	„
Taxen von Zöglingen	=	94594	„
Beiträge aus der Staatscasse	=	101939	„
Communal-Beiträge	=	153555	„
Beiträge aus Kirchenfonds	=	29902	„
Beiträge von Vereinsmitgliedern	=	61490	„
unvorhergesehene Einnahmen	=	60074	„

Das Vermögen der Kleinkinderanstalten an Immobilien und Kapitalien betrug 3020260 Gulden.

Seminare für das Erzieherpersonal an Kleinkinderanstalten bestanden 9, darunter 5 (ältere) mit vollständigem Cursus, 4 (neue) mit dem ersten Jahrgang, zusammen mit 66 Lehrkräften und 499 Zöglingen, von welchen 160 mit Diplomen versehen wurden. Zu den Kosten trug der Staat 45646 Gulden bei. Außerdem wurden noch 33 Bildungskurse abgehalten, welche den Zweck hatten, geeignete Personen in möglichst kurzer Zeit zu Leitern von ständigen oder von Sommer-Asylen auszubilden; diese Kurse, in welchen im Ganzen 222 Personen ausgebildet wurden, dauerten 6 Monate, bez. 6 Wochen und verursachten einen Kostenaufwand von 4130 Gulden, wovon der Staat 2210 Fl. deckte.

Zu den Volksschulen übergehend sei zunächst bemerkt, dass das Königreich Ungarn 12661 politische Gemeinden mit 15162988 Einwohnern zählt. Von diesen Gemeinden haben 287 mehr als je 5000 Einwohner, sind also nach

dem Gesetze zur Errichtung einer gehobenen Volks- und Bürgerschule verpflichtet. Gemeinden mit 250 bis 5000 Einwohnern gibt es 10884, noch kleinere endlich 1490. Schulpflichtige Kinder gab es im Berichtsjahre (hier 1891/2) 2670095; davon entfielen auf die Alltagsschule 1943077, auf die Wiederholungsschule 727018. Thatsächlich besuchten die Alltagsschule nur 1664507 (876455 Knaben und 788052 Mädchen), die Wiederholungsschulen 505185 (292263 Knaben und 212922 Mädchen), im Ganzen 2169692 Kinder. Schulen gab es im Lande 16657 mit ebensoviel Schulgebäuden. Von den 12661 bürgerlichen Gemeinden hatten 10690 wenigstens eine Schule, 1394 hatten gemeinschaftliche Schulen, 214 gar keine Schulen. Von den Alltagsschülern gingen 14763 in die 186 Bürgerschulen, 1603 in die 19 höheren Mädchenschulen. Von den Wiederholungsschülern besuchten 53961 Fachlehrlingsschulen, 2285 gehobene Volksschulen, 9842 höhere Classen der Bürgerschulen, 1075 höhere Mädchenschulen, 2302 Handelsschulen, 13574 Mittelschulen. Von sämmtlichen Volksschulen waren 757 Staats-, 1844 bürgerliche Gemeinde-, 13882 kirchliche, 139 Privat-, 35 Gesellschaftsanstalten. Mit Bedauern vermissen wir im officiellen Bericht eine Angabe darüber, wie viele Volksschulen ungetheilt, wie viele getheilt sind.

Der Confession nach zählte man unter den schulbesuchenden Kindern: 1154024 röm.-katholische, 173516 griechisch-katholische, 220066 griechisch-orientalische, 315476 calvinische, 188172 lutherische, 9151 unitarische, 109287 israelitische; der Muttersprache nach: 1165243 Ungarn (Magyaren), 317682 Deutsche, 285838 Slowaken, 250612 Rumänen, 53157 Ruthenen, 60681 Serben, 36479 Kroaten. Lehrpersonen zählte man 24840, davon 85,94% männliche, 14,06% weibliche. — Die Schulaufsicht wurde von 64 Inspectoren und 26 Vice-Inspectoren besorgt. Da von der Tüchtigkeit dieser Functionäre sehr viel abhängt, so hätten wir es gern gesehen, wenn der officielle Bericht auch Angaben über die Qualification der Schulinspectoren enthielte, wie ja bezüglich der Lehrer und Professoren verzeichnet ist, wie viele von ihnen die vorgeschriebenen Prüfungen bestanden haben. Zwar hat Minister Graf Chaky in rühmlicherweise bei Besetzung von Schulämtern stets die pädagogische Befähigung berücksichtigt; aber wir wollen auch in dieser Beziehung den Fortschritt ziffermäßig dargestellt sehen.

Bezüglich der Schulversäumnisse sind im Bereiche des gesammten ungarischen Volksschulwesens während des Berichtsjahres 1192783 Fälle mit Geldstrafen geahndet worden; der hierbei eingehobene Betrag von 38236 Gulden 4 Kr. überstieg den vom vorhergegangenen Jahre um 8281 Fl., eine Folge der strengeren Behandlung der Schulversäumnisse.

Über die Kosten des Volksschulwesens hat der officielle Bericht diesmal leider nichts gebracht.

Seminare für Lehramtszöglinge gab es im Berichtsjahre (1891/92) 71, nämlich 54 für männliche und 17 für weibliche. Von diesen Anstalten erhielt der Staat 25, die röm.-kath. Kirche 24, die griech.-kath. 4, die gr.-orient. 4, die calvinische 3, die lutherische 10, die israel. 1. Die Lehrkurse sind vierjährig. Die Zahl sämmtlicher Seminarzöglinge betrug 4915, nämlich 3378 männliche und 1537 weibliche. Der Staat zahlte an diese Zöglinge Unterstützungen im Gesammtbetrage von 243654 Gulden, wovon auf einen Zögling in den Staatsseminaren 109,9 Fl., in den confessionellen Seminaren 63,7 Fl.

entfielen. Die Erhaltungskosten der 25 Staatsseminare betrugen 735613 Gulden; davon entfielen auf ein Seminar mit männlichen Zöglingen durchschnittlich 23485 Fl., auf ein solches mit weiblichen Zöglingen durchschnittlich 44695 Fl. Hieraus ersieht man, dass in Ungarn, wenigstens bezüglich der Seminare, die Frauen keine Ursache haben, nach Emancipation zu verlangen, vielmehr die Männer übervortheilt sind, und dass wir vielleicht bald genöthigt sein werden, einen Männer-Emancipations-Verein zu gründen. Befähigungsdiplome wurden 989 ertheilt und zwar 690 an männliche, 299 an weibliche Zöglinge. Von diesen 989 Diplomen wurden 362 in staatlichen, 627 in confessionellen Seminaren ertheilt, unter letzteren 339 an Privatisten, ein Umstand, der auf große Nachsicht bei den Prüfungen hindeutet und den Wunsch erweckt, es möge zur Prüfung von Lehrern eine einheitliche Landescommission eingesetzt werden.

(Schluss folgt.)

Amerika. Einer neueren Veröffentlichung des Erziehungsbureau zu Washington entnehmen wir folgende interessante Angaben über die Entwickelung des nordamerikanischen Volksschulwesens während der letzten Jahre (1889—92).

	1889/90	1890/91	1891/92
1. Zahl der eingeschriebenen Schüler . .	12722581	13048282	13203786
2. Zahl der vorhandenen Lehrkräfte:			
a) Lehrer	125525	123287	121551
b) Lehrerinnen.	238397	245098	252880
c) im ganzen	363922	368385	374431
3. Durchschnittliche Länge des Schuljahres in Tagen	134,2	135,7	137,1
4. Gesammt-Ausgaben (ausschl. bezahlter Schulden)	$ 140506715	147482272	155980800

In den nordamerikanischen Fachkreisen ist man über diese unvergleichlich günstigen Ergebnisse mit Recht sehr erfreut, was allerdings nicht verhindert, dass man selbst im Lande der Frauenemancipation par excellence anfängt über das rapide Überhandnehmen weiblicher Lehrkräfte recht ernste Bedenken zu hegen und auszusprechen.

Das „Department of Superintendence“ ist eine Abtheilung des großen amerikanischen Erziehungsvereins (National Educational Association) und unterscheidet sich von unseren Directoren- und Inspectoren-Conferenzen hauptsächlich dadurch, dass seine Mitglieder sich einerseits in der theoretischen Vertheidigung ihrer Anschauungen voller Freiheit und anderseits eines weitreichenden Einflusses auf die gesetzgebenden Körperschaften und ausführenden Organe der einzelnen Staaten und Städte erfreuen. An den Jahresversammlungen des Department nehmen die hervorragendsten Schulmänner des Landes theil, so dass die dabei gepflogenen Verhandlungen als der treue Ausdruck der jeweiligen Stimmungen und Anschauungen auf dem Gesammtgebiete des nordamerikanischen Schulwesens gelten und deshalb das Interesse des pädagogischen Auslandes in hohem Grade in Anspruch nehmen dürfen.

Die diesjährige Versammlung wurde am 20. Februar zu Richmond, Va., durch Prof. D. L. Kiehle eröffnet und dauerte volle drei Tage. Die überaus zahlreiche Betheiligung sowie die sehr reichhaltige und zeitgemäße Tages-

ordnung sind neue Beweise für das weitgehende Interesse, das man in letzter Zeit in ganz Nordamerika den großen Erziehungsfragen entgegenbringt.

Den wichtigsten Gegenstand der Verhandlung bildete der „Bericht der Zehner-Commission für das höhere (Mittel-) Schulwesen“. Derselbe enthält die sämmtlichen Sitzungsprotokolle des von einer früheren Hauptversammlung der „Nat. Educ. Ass.“ dazu gewählten Ausschusses nebst dessen einzelnen Fachabtheilungen und steht seit seiner Veröffentlichung im December 1893 im Vordergrund der pädagogischen Erörterung; Dr. Harris nennt ihn „the most important educational document ever published in this country“. In der That ist dieser erste große Versuch, dem bisher ziemlich zerfahrenen Mittelschulwesen eine sichere Organisation zu geben, mit so großem Geschick angelegt und mit so großer Sorgfalt durchgeführt, dass ihm wol eine epochemachende Bedeutung für die Schulgeschichte der Vereinigten Staaten zuzusprechen ist. Nichtsdestoweniger erscheint es mir fraglich, ob der Bericht, der nach Anlage und Form gewiss ein Meisterstück ist, auch bezüglich seines wissenschaftlichen Gehaltes in allen Theilen das uneingeschränkte Lob verdient, das ihm auf der Versammlung zu Richmond, namentlich von seiten des Supt. Maxwell zutheil wurde. Ich behalte mir deshalb mit besonderer Rücksicht auf die Wichtigkeit des Gegenstandes vor, bei geeigneter Gelegenheit darauf zurückzukommen, und empfehle inzwischen den Bericht allen Kreisen, die für die moderne Schulgeschichte ein besonderes Interesse haben. Die kostenlose Zustellung desselben erfolgt durch das „Bureau of Education“ zu Washington. Der im Dienste der allgemeinen Volksbildung unermüdliche Leiter dieser Anstalt hat auch an dieser Sache einen nicht unwesentlichen Antheil genommen.

Einen sehr erfreulichen Eindruck machte ferner die Betheiligung des Erziehungs-Commissars an den übrigen Debatten der Versammlung. So bei den Vorträgen der beiden Prof. Butler und Jones über die neuesten Entwickelungsstadien einiger auswärtiger Schulsysteme. Dr. Harris benutzte diese Gelegenheit, in einer glänzenden Rede seiner Überzeugung von neuem Ausdruck zu geben, dass die Frage des Religionsunterrichtes ihre wahre Lösung nur in der klaren Trennung zwischen Staat und Kirche finden könne.

In zwei weiteren Reden der Herren De Garmo und Butler kam die Lehrerbildungsfrage in ihrem ganzen Umfange, insbesondere in ihrer Beziehung zur Universität zur Erörterung. Auch hierbei bewährte Dr. Harris seine fortschrittliche Anschauungsweise. Er rechne zwar eine gewisse Kenntnis der lateinischen Sprache zu den unerlässlichen Vorbedingungen einer vollendeten Bildung, wolle aber deshalb die Abiturienten der Normalschulen (Lehrerseminare) nicht von den Universitätsstudien ausgeschlossen wissen.

Es ist überflüssig auf den Gegensatz besonders aufmerksam zu machen, den diese Worte des obersten Schulrathes der nordamerikanischen Bundesregierung zu denen seitens verschiedener deutscher Cultusministerien (Preußen, Sachsen, Württemberg) bilden. A. P.

Aus der Fachpresse.

Die ADL. (1894, 17) bringt eine knapp gehaltene Abhandlung über den „sittlichen Fortschritt der Gesellschaft“, in welcher dieser als die Aufgabe nationaler Entwickelung bezeichnet wird. (Diese Aufgabe „wäre ein womöglich gleichmäßiges und gleichzeitiges Vorrücken aller Volksschichten — kurz: der gesellschaftliche Fortschritt, und zwar unter dem höchsten Gesichtspunkte betrachtet — also: der sittliche F. d. G.“) Verfasser weist nach, wie Rousseau, Schiller, Ranke die Thatsache jenes Fortschritts bestreiten — Buckle, Guizot, Spencer, Kant, Lotze, Rümelin dagegen sie behaupten. Und er zeigt dann, dass die Geschichte der zweiten Autoritätengruppe recht gibt: in der nomadischen Urzeit herrschte das Kriegsrecht, der Stammesfremde wurde getötet — als dann die Völker zum Betrieb der Landwirtschaft übergingen, blieb der „Fremde“ als Sclave oder Leibeigener des Grundherrn erhalten — in der neueren Zeit „kam für alle das Recht auf Freiheit und Gleichheit vor und unter dem Gesetze“ — und die Gegenwart „ringt nach Milderung, Abschwächung, Ausgleichung des noch übrig gebliebenen Gegensatzes innerhalb der modernen Gesellschaft“ (des Gegensatzes zwischen „Reich“ und „Arm“); sie ringt nach „Recht schlechthin oder nach Gerechtigkeit, d. h. voller Gerechtigkeit“. Die Entwikelungsstufen der „socialen Moral“ dürften dann mit folgenden Schlagwörtern zu bezeichnen sein: Ungerechtigkeit (Vergewaltigung unter der Herrschaft des „Stärkeren“) — politische Gerechtigkeit (verfassungsmäßige oder gesetzliche Gewährleistung des allgemeinen Rechtes auf Freiheit und Gleichheit) — wirtschaftliche Gerechtigkeit (Überbrückung der Kluft zwischen „Reichen“ und „Armen“).

Von Fortschritten, die den Schulmann zunächst angehen, handelt R. Rißmann in seinem Aufsatz über „reformatorische Strömungen in der Pädagogik der Gegenwart“ (PZ. 1894, 19, 20). Er will „die drei beachtenswerten Strömungen“ beleuchten. Als erste führt er den „Herbartianismus“ an, dessen „Hochflut“ jetzt hinter uns liege, der nun auch von den „Vorgeschrittenen in der Herbartgemeinde“ kritisch geprüft werde. Sein (guter) Einfluss habe „weniger den Inhalt unseres pädagogischen Denkens, als vielmehr die Form seiner Darstellung berührt“: „Das Aschenbrödel von früher ist durch die Tracht, die ihm Herbart angelegt, hoffähig geworden.“ An zweiter Stelle nennt R. „die Bestrebungen zur Einführung des Handarbeitsunterrichts in Knabenschulen und diejenigen zur Aufnahme hauswirtschaftlicher Unterweisung in Mädchenschulen“. Beide führt er auf die Pädagogik Fröbels zurück,*) deren Kerngedanken noch immmer nicht allgemein erkannt seien. Schließlich spricht R. von einer „Reformbewegung“, welche sich „gegen das Bildungsideal der deutschen Schulpädagogik“ richte und darum am tiefsten eingreife. Sie betrachte „die Erziehung nicht mehr als ein Wirken von Individuum auf Individuum, sondern als sociale Thätigkeit“. Darnach wäre die Erziehung „diejenige Thätigkeit einer socialen Gruppe, durch welche diese bestrebt ist, die aufwachsende Generation sich einzugliedern, d. i. sie zum Träger und Förderer des Culturgutes zu machen, das gerade ihr eigenthümlich ist. So ergibt sich, dass die Übertragung dieses Culturgutes und die Förderung des Strebens, dieses Gut

*) Aber die zweite, das Dringen auf „hauswirtschaftliche Unterweisung der Mädchen“, ist doch vielmehr eine Äußerung der modernen Socialpolitik.

zu bewahren und zu bereichern, die Hauptaufgabe der Erziehung ist. Diese aber fällt lediglich in das große Gebiet der Maßregeln, welche die Gesellschaft treffen muss, um sich selbst zu erhalten". Die Berechtigung solcher „Reformbewegung", aber ihr Ziel nur als Theilziel, wird jedermann anerkennen. Sie entspringt dem guten Geiste unserer Zeit, der nach dem trachtet, das zunächst noththut und naturgemäß ist. Dieser Geist findet Gehorsam sogar dort, wo man es aller Erfahrung nach zuletzt vermuten sollte: bei den Juristen*). So hat der Kölner Oberstaatsanwalt Hamm in einem Vortrage über „die Hinaufrückung der Strafmündigkeit vom 12. auf das 14. Lebensjahr" (SPV. VI, 12) folgende vernünftige Äußerung gethan: „Schulkinder gehören nach meiner Ansicht, auch wenn sie eine strafbare That mit voller Einsicht gethan haben, nicht vor den Strafrichter, sondern vor den Lehrer. Die Zunahme der von Jugendlichen begangenen Strafhandlungen hängt gerade hauptsächlich damit zusammen, dass die Jugend nach den heutigen Lebensverhältnissen zu früh groß, zu früh wirtschaftlich selbständig und damit zu übermüthig wird.**) Es ist meines Erachtens vom erziehlichen Standpunkte falsch und gefährlich, Kinder unter 14 Jahren, die noch die Schule besuchen, wenn sie eine strafbare Handlung begehen, als Große zu behandeln, vor die Strafgerichte zu stellen und zu der die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich ziehenden Hauptperson eines öffentlichen Strafprocesses zu machen. Die Gefahr liegt nahe, dass sie sich selbst und den andern Kindern infolgedessen sehr wichtig vorkommen, mit ihrer Strafthat hinterher noch großthun werden. Nach meinem Dafürhalten ist es viel richtiger und insbesondere viel geeigneter, ihren Übermut niederzuhalten, wenn man ihnen, abgesehen von der geeigneten Falls anzuordnenden Zwangserziehung, als Strafe — die Ruthe gibt." Es sei nicht anzunehmen, dass durch Aufhebung „der gerichtlichen Strafverfolgung" die „Strafthaten" der Zwölf- bis Vierzehnjährigen sich vermehren werden — deshalb nicht anzunehmen, weil die Strafbaren auf Verurtheilung zur „Zwangserziehung" gefasst sein müssen. Und diese Aussicht erscheine ihnen (und ihren Eltern) abschreckend genug: denn „weit mehr als die regelmäßig nur kurze Strafe ist es die jahrelang dauernde Zwangserziehung, welche die Jugendlichen und insbesondere auch deren Eltern fürchten". —

Ich komme jetzt zu zwei Aufsätzen, die unsere Fachpresse selbst angehen. — Der bekannte Wormser Schulinspektor H. Scherer hat mit 1. Mai d. J. die Leitung des wackeren „Schulboten für Hessen" übernommen und hält nun den „verehrten Lesern" und den „verehrlichen Mitgliedern des Landeslehrervereins" eine lange Rede, an deren Schlusse er denjenigen, die seine Mitarbeiter sein wollen, u. a. Folgendes zu bedenken gibt: „Es muss sich jeder Einsender einer Abhandlung ernstlich prüfen, ob seine Arbeit den Anforderungen der

*) Noch immer gilt das Goethe'sche Wort:

Es erben sich Gesetz und Rechte
Wie eine ew'ge Krankheit fort;
Sie schleppen von Geschlecht sich zu Geschlechte
Und rücken sacht von Ort zu Ort.
Vernunft wird Unsinn, Wolthat Plage —
Weh dir, dass du ein Enkel bist!
Vom Rechte, dass mit uns geboren ist,
Von dem ist, leider! nie die Frage.

**) Und das — macht der böse Geist unserer Zeit!

Wissenschaft oder der Pädagogik nach Inhalt und Form entspricht, ob sie neue Gedanken enthält oder Gedanken zu weiterer Verbreitung bringt, die nicht jedem Leser auf anderem Wege zugänglich sind, ob die Fortbildung des Lehrerstandes oder die Fortentwickelung des Schulwesens damit gefördert wird.“ Gewiss ein nicht überflüssiges Wort. — Eine Ergänzung dazu — freilich weiß ich nicht, ob Herr Scherer mit dieser Ergänzung einverstanden oder zufrieden ist — bringt R. Seyfert, der Leiter der deutschen Schulpraxis (Schpr. 1894, 14). Er äußert bestimmte Einzelwünsche, nämlich: „Der psychischen Entwickelung nachzuforschen und weitere Vorschläge zu deren Beachtung zu machen, erscheint mir so bedeutsam, dass ich in erster Linie darauf aufmerksam mache. Vor allem muss auf die allmähliche Steigerung der Selbständigkeit im Denken und Sprechen geachtet werden.“ Arbeiten, die für „größere Betonung der Gemüthsbildung“ eintreten, sind Herrn Seyfert „besonders willkommen“. Ferner: „Lectionen aus dem Religionsunterricht werden jederzeit gern gelesen.“ *) „Die Frage eines Schulkatechismus und einer Schulbibel ist der Lösung näher zu bringen.“ Endlich: „Für allen Sachunterricht möchte ich zu Versuchen auffordern, das Vorstellen im engeren Sinne und das gleichzeitige Darstellen durch die Zeichnung planmäßig zu üben. Arbeiten, die die Veranstaltung und Ergebnisse heimatkundlicher Ausgänge behandeln, würde ich mit Freuden begrüßen. In regelmäßigen Zeitabschnitten werde ich über die Verwertung der Naturbeobachtungen im Unterrichte aus der Praxis berichten.“

Ohne Zweifel würde Herr Seyfert auch die Abhandlung über „Stimme und Sprechen“ gern aufgenommen haben, welche Ph. Seltenreich in der Bad. (1894, 19) veröffentlicht. Er erörtert hier die Bedeutung der „Stimmbildung“ für Sprache und Gesang, betont die Verpflichtung des Lehrers, die Kinder stimmlich zu schulen, weist auf die Vortheile hin, welche die Stimmbildung bringt — und gelangt schließlich, mit Rücksicht auf die hohe Wichtigkeit der Sache, die er vertritt, zu der durchaus berechtigten Forderung: Der künftige Lehrer muss im Seminar, auch schon in der Präparandenschule eine stimmliche Schulung erhalten, die sich befasst mit der Führung des Atems, Bildung des Ansatzes, Lautverbindung, Stimmverstärkung, den bei der Stimmbildung arbeitenden Theilen — mit der dialectfreien, richtigen und reinen Erzeugung der Laute — mit den Sprachgebrechen — mit der Schonung und Erkrankung der Sprechwerkzeuge — mit den verschiedenen Arten der Stimmveränderung — mit der Anwendung der für das Sprechen geltenden Gesetze auf den Gesang.“ — Ein dermaßen „geschulter“ Lehrer besitzt dann sicher eine von den Eigenschaften, welche erforderlich sind, um die Schüler „zur mündlichen Beherrschung der Muttersprache zu bringen“. Über diese Angelegenheit verbreitet sich J. Schurter in der Schw. (1894, 17—20). Ihm ist es — wie er sagt — um die „bessere mündliche Beherrschung d. M.“ zu thun, und auf der Suche nach den Mitteln dazu ist er zu dem Schlusse gekommen: „Wir müssen dem deutschen Unterricht mehr Zeit zu gewinnen und die Methode rationeller zu gestalten trachten“ — u. a. durch Ausdehnung der Schulzeit, Verkleinerung der Classen, Verbannung von Fracturschrift und -druck — Anschaulichkeit beim Lesen, regelmäßige Übungen im Chorsprechen und Chorlesen, Gewöhnung an selbständiges Antworten, an kurze mündliche

*) Was den Berichterstatter wundert.

Wiedergabe des behandelten Stoffes am Schlusse der Lehrstunde. Dazu müsse noch kommen „häufige Übung der Schüler in der mündlichen Darstellung von Selbsterlebtem, Selbstempfundenem (?), Selbstbeobachtetem". Sch. spricht auch von den Anforderungen, die an die Persönlichkeit des Lehrers gestellt werden, verliert sich aber dabei in allgemeine Betrachtungen über Lehrerbildung und -fortbildung, was im Hinblick gerade auf sein Thema kaum statthaft sein dürfte. Ferner verlangt Sch. — und mit Recht — der Lehrer solle seine Wirksamkeit zu Ehren der Muttersprache nicht auf die Schule beschränken, und er preist da u. a. als vortreffliches Mittel zum Zweck die Sorge für Jugend- und Volksbibliotheken und öffentliche Lesesäle. Nun kann freilich durch vieles Lesen die „mündliche Beherrschung der Muttersprache" kaum sehr gefördert werden — doch abgesehen davon: jene Anstalten sind deshalb theilweise von zweifelhaftem Wert, weil diejenigen, denen die Auswahl des Lesestoffes obliegt, diesen zu wenig streng auch hinsichtlich seines Inhalts prüfen*). Der nöthige „kritische Sinn" aber kann schon in der Schule gepflegt werden, gerade an Sprachwerken. Als Beispiel (allerdings aus der Praxis der „Obersecunda oder Prima") erwähne ich M. Schneidewins „zusammenfassende Behandlung" des sonderbaren Schiller'schen Gedichtes „Die Götter Griechenlands" (Deutsch 1894, IV), das nur „als Stimmungsbild erträglich" ist. Schneidewin ist mit seinen Schülern zu dem Schlusse gekommen: Der Gedankengehalt des Gedichtes kann nicht im mindesten als eine ernstliche Bedrohung anderer entsprechender (?) Gedanken, die wir in uns tragen, erscheinen. Abgesehen von allen Gegengedanken im einzelnen müssen wir zum Schluss noch gegen die Anschauungsweise des Gedichts geltend machen: 1. dass ihm die seltsame Fiction zugrunde liegt, als ob der griechische Polytheismus einst dasselbe Feld (das neue Europa, insbesondere Deutschland) besetzt gehalten hätte, welches später vom Christenthum eingenommen worden ist; 2. dass eine Klage (außerhalb dichterischer Stimmung) um den Untergang dessen schwerlich berechtigt ist, welches unserer klaren Einsicht zufolge schon der unaufhaltsam vorschreitenden Verstandescultur gegenüber sich als ernstlicher Glaube unmöglich halten konnte. — Der Volksschulmann hat nun zwar mit den „Göttern Griechenlands" nichts zu thun; aber er findet doch in allen Unterrichtsgebieten genug Gelegenheit, seines (ihm von Berufswegen zukommenden) Richteramts zu walten. R. Schulze hat das (NB. 1894, V.) dem „Bildercultus" gegenüber gethan, der in den Leitfäden für den Physikunterricht „bis zur höchsten Lächerlichkeit" gediehen ist. („Das Großartigste in dieser Beziehung dürften Sprockhoff und Bänitz" — beide bekanntlich sehr fruchtbar — „geleistet haben.") Sch. will für den genannten Unterricht nur „schematische" Abbildungen (Zeichnungen) gelten lassen: dass die Rolle ein Hebel ist oder der Gang der Lichtstrahlen durch Prismen, Linsen z. B., könne nur mit Hilfe schematischer Zeichnungen erklärt werden. Figuren sind ferner — meint Sch. — sehr nothwendig für den Unterricht in der Chemie; aber hier handelt es sich weniger um den Gegenstand selbst, als vielmehr um die Versuchsanordnung.

Zuletzt verweisen wir auf einen interessanten Versuch: P. Stade hat für den Zeichenunterricht „Concentrische Kreise" entworfen (Zeitschr. d. Ver. deutscher Zeichenl. 1893, 26, 27). Im I. Kreis werden gerade und

*) Überdies lautet ein Hauptgebot für unsere Zeit: Weniger lesen!

krumme Linien und einfache gerad- und krummlinige Flächen geübt, im II. Linienverbindungen und Winkeltheilungen, vornehmlich an Pflanzenblättern erläutert, und zu den bekannten Figuren gesellen sich Spirale und Schneckenlinie. Der III. Kreis bringt die perspectivische Erscheinung der Linien, Winkel und Flächen, die Lehre von Licht und Schatten und die wichtigsten einfachen geometrischen Körper. Auf der nächsten Stufe werden Naturformen, z. B. Früchte, Krystallgebilde untersucht und gezeichnet; im V. Kreis gelangen die Schüler zu den mehr oder weniger zusammengesetzten Körpern, und der VI. endlich ist dem „freien Ausleben“ gewidmet: man sucht dann „Körper mit schwer verständlichem Bildungsgesetze und sehr geringer Anlehnung an die geometrischen Grundformen — architektonische Gebilde, decorative Pflanzen, Blumen, Thiere“ auf. „Jeder dieser sechs Anschauungskreise — meint Stade — würde annähernd mit dem Pensum eines Schuljahres zusammenfallen; indessen ist es durchaus nicht nöthig, dass er auch in festgesetzter Zeit durchmessen werde.“ Jene Kreise bedeuten also keine Classenziele; vielmehr kann der Übergang aus einem Kreise in den andern ohne Schaden auch mitten in das Schuljahr gelegt werden. „Der ganze Plan verkörpert den Lehrstoff für das deutsche Gymnasium und das Realgymnasium, und durch eine den Umständen angemessene Vereinfachung der Kreise ist aus ihm der Plan für jede minderweit reichende Anstalt zu gewinnen.“ Die Volksschule hat selbstverständlich auf den VI. Kreis ganz zu verzichten und darf auch den IV. und V. nur in beschränktem Maße, nur um der Hauptsachen willen berücksichtigen.

Recensionen.

Th. Landmann, Die Erziehung kleiner Kinder im vorschulpflichtigen Alter. Wegweiser für Mütter und Pflegerinnen. Wiesbaden, Verlag von H. Sadowsky. 50 S. Preis 1 Mark.

Durch das kleine Schriftchen wollte Verfasser, wie er im Vorwort sagt, dem Mangel an praktischen Erziehungsschriften, deren Studium nicht viel Zeit und Mühe in Anspruch nimmt, abhelfen. „Zu diesem Zwecke habe ich," sagt Landmann, „vorzugsweise das ganz vortreffliche Buch über Erziehung von Dr. Schreber und Professor Dr. Hennig in Leipzig benutzt. Und zwar habe ich aus dem reichhaltigen Inhalt des Werkes, das nach meinem Ermessen Wichtigste ausgewählt, in Form von präcise gefassten Regeln gebracht und diesen Regeln die nöthigen Erläuterungen beigefügt. Die Fassung ist vielfach wörtlich beibehalten worden, weil sie eben mustergültig ist und der Inhalt nicht besser ausgedrückt werden könnte."

Mit diesem Ausspruch des Verfassers glauben wir den Zweck und die äußere Gliederung des sehr empfehlenswerten Büchleins zur Genüge gekennzeichnet zu haben. Besonders hinweisen wollen wir auf die Abschnitte über die Sprechversuche, das Spielen mit Thieren, über das Erzählen von Märchen, Gespenster- und Schauergeschichten, (welches Landmann mit Recht ganz verwirft) und über die Versöhnung nach einer Strafe. Nicht ganz einverstanden können wir uns mit § 4 des dritten Kapitels erklären, da die „belehrenden Spiele" leicht Verwirrung im kindlichen Geist anrichten können, wenn sie nicht richtig geleitet werden. Auch können wir der Forderung, Kindern nie zum Essen einen Trunk zu gestatten, nicht beistimmen, da mäßiger und vernünftiger Wassergenuss bei den Mahlzeiten nach unserer Erfahrung nicht gesundheitsschädlich wirkt (2. Kapitel, § 1, Regel 3). Als Abschluss ist dem Werkchen ein kurzer Aufsatz über Wesen und Bedeutung des Fröbel'schen Kindergartens beigefügt. — Der Preis von 1 Mark ist etwas hoch, was wir deshalb bemerken, weil wir dem trefflichen Büchlein eine recht weite Verbreitung im Volke wünschen. — e.

Naturgeschichtliche Lebens- und Charakterbilder für die Volksschule. Ein methodisches Handbuch zum Gebrauche beim naturgeschichtlichen Unterrichte. Von Joh. Nießen. Mit 51 Abbildungen. Düsseldorf. Druck und Verlag von L. Schwann. 1893. 3 Theile, 1. Theil 50 Seiten, Preis 0,60 Mk., 2. Theil 91 Seiten, 1,40 Mk., 3. Theil 184 Seiten, 2,50 Mk.

Schon lange ist uns kein Buch zur Besprechung in die Hand gekommen, welches uns solche Überraschungen bereitet hätte, wie das vorliegende. Beim Durchlesen des 1. Theiles wurden wir schon missmuthig, da derselbe sehr schleuderhaft gearbeitet schien, wie aus den später anzuführenden Mängeln zu entnehmen ist; aber beim 2. und 3. Theile verkehrte sich unser Urtheil in das entgegengesetzte, da wir in denselben den erfahrenen Fachmann erblicken konnten, der mit Lust und Freude in der Natur sich bewegt und beobachtet und seine Beobachtungen in klarer Form wiederzugeben vermag. Trägt auch hier und da der Umstand, dass einzelne Schilderungen wörtlich aus anderen Werken entnommen sind, dazu bei, die Einheitlichkeit etwas zu stören, so wird dadurch anderseits die Darstellung abwechslungsvoller und interessanter.

Besonders sind die Jahres- und Jahreszeitenschilderungen in Wiese, Feld und Wald (selbst auch im 1. Theile) recht gelungen und so geschrieben, dass jeder Lehrer fast allerorten sie benutzen kann. Die Einzeldarstellungen sind sehr gut in den beiden letzten Theilen, hier und da auch die Gemütsseite des Kindes durch passende Gedichte und kleine Erzählungen anregend, kurz diese Theile des Werkes sind nach jeder Hinsicht, selbst in Bezug auf die Abbildungen zu loben; vielleicht ist der Garten in seinen Details etwas zu weitläufig besprochen, besonders für Stadtschulen. Nun zur Kehrseite des Bildes, dem 1. Theile. Wir wollen die Einzelheiten, die uns auffielen, anführen, damit dieselben bei einer Neuauflage, die das Buch gewiss verdient, verbessert werden. Seite 16, Kirschbaum. Was soll eine Frage heißen: warum werden die Bäume so alt? S. 17, Die Flügel des Maikäfers sind wasserfarben genannt und die Augen klein; der Begriff Engerlinge wäre im Gegensatze zu Raupe und Made zu präcisiren. S. 18, Honigbiene. Nicht alle Bienen haben einen Stachel, sondern nur die Arbeiter. Von der Königin erhält das Kind eine falsche Vorstellung, wenn es heißt: sie hält Ordnung unter ihnen und legt „auch“ Eier, da doch letzteres ihr einziger Lebenszweck ist; auch die Drohnen sind nicht blos „Faulenzer“ im Bienenkorbe, sondern sind zu geschlechtlichen Zwecken vorhanden. S. 20, Haselnussstrauch. Die Kätzchen sind keine Blüten, sondern Blütenstände. S. 20, Maiglöckchen. Maiblume, wie es im Texte heißt, ist eine andere Pflanze; was soll ferner eine so banale Frage: welche Glöckchen gibt es unter den Blumen? S. 21, Der Kuckuck ist nicht so groß wie eine Taube, worunter das Kind sich stets eine Haustaube vorstellen wird. S. 23, Roggen. Von den auffallenden drei Staubgefäßen der Blüte ist nichts gesagt; wie soll das Kind die Frage beantworten: vergleiche Roggen, Weizen und Hafer in Bezug auf ihren Blütenstand, da von letzteren gar nicht gesprochen wurde; ebenso zuweitgehend ist S. 25 die Frage: nenne Vögel, welche laufen, schwimmen oder fliegen! S. 26 sollte beim Schafe etwas mehr vom Wiederkauen gesagt werden; falsch ist, dass die Füße nur zwei Hornschuhe haben, denn auch die Afterzehen stecken in Horngebilden; auch treibt man die Schafe mehr auf schlechte als auf grüne Weideplätze. S. 27 beim Löwenzahne wäre die Entstehung der Federkrone zu erklären. S. 28, Kopfkohl. Von Blüten und Frucht ist nichts angegeben. S. 30, Kohlweißling. Was soll der Satz heißen: im Herbste schmecken der Raupe die Blätter nicht mehr; verpuppt sie sich blos deshalb? S. 31, Wespe. Was soll das Kind unter dem Satze verstehen: das ganze Nest umgibt sie dann mit einer Hülle aus Papier; auch ist dessen keine Erwähnung gethan, womit sie ihre Jungen nähren, und darin liegt doch die Nützlichkeit derselben. S. 31, Erdbeeren. Welcher Art die Frucht sei, ist nirgends erwähnt. S. 32, Eidechse. Die Füße dienen doch nicht blos zur Stütze, sondern zur wirklichen Bewegung; sie wittert die Beute mit der Zunge, ist wol nicht ganz richtig. S. 35, Kartoffel. Welchen Sinn soll die Aufgabe haben: zähle die Augen der Kartoffel; zähle, wie viele Kartoffel an einer Pflanze sind! S. 36, Die Engerlinge. Geradezu grausam ist es, die Kinder über die Lebensbedingungen der Engerlinge dadurch aufklären zu wollen, dass man sie auffordert, einen Engerling in die Sonne zu legen und dabei die Leiden des Thieres zu beobachten. Wir wollen stets den Satz „quäle nie ein Thier“ predigen, aber nicht zur Peinigung auffordern. S. 37, Rind auf der Weide. Werden wie beim Schafe nur zwei Zehen angegeben. S. 38, Mispeln und Schlehen sind keine eigentlichen Waldfrüchte. S. 38, Eichhörnchen. Die Beschreibung ist sehr mangelhaft. S. 39, Buntspecht. Den Schwanz desselben nennt wol niemand einen Kletterschwanz, denn er dient nicht zum Klettern, sondern wie der Verfasser selbst sagt, zum Stützen. S. 43, Die Kiefer. Wie kommen zur Kiefer „Tannenzapfen“? Die Bestimmung des Alters der Kiefer ohne Anleitung wird Schwierigkeiten bereiten. S. 44, Schleiereule. Die Füße sollten näher beschrieben sein. S. 45, Der Fuchs wird „braunfarbig“ genannt; im Volke ist doch der Ausdruck „fuchsroth“ im Gebrauche. Die Aufgabe: vergleiche den Fuchsbau mit dem Maulwurfsbau! wird kein Kind lösen können, da vom Maulwurfsbau nichts gesagt wurde, erst im 2. Theile ist er sehr schön geschildert. S. 46, Dachs. Es ist ganz richtig des Winterschlafes gedacht, aber nicht gesagt, wie der Dachs oder andere im Winter schlafende Thiere diese

Zeit ohne Nahrungsaufnahme überdauern können; ferner: ist der Dachs nur nützlich? S. 46, Wiesel. Etwas größer als der Maulwurf? — So sind denn eine Menge rügenswerter Angaben oder Mängel vorhanden, die wir deshalb so speciell anführen, weil wir das in seiner Anlage und im sonstigen Detail so gute Buch gerne verbessert sehen möchten. Auch im 2. und 3. Theile wäre manche Kleinigkeit zu bemerken: wir wollen nur anführen, dass bei der Teichrose plötzlich von Spaltöffnungen gesprochen wird, deren sonst nirgends Erwähnung gethan wird, und dass beim Menschen nur der Gesichts- und Geruchssinn abgehandelt, der anderen Sinnesorgane gar keine Erwähnung gemacht wird. So sehen wir in dem Buche unter einer großen Menge vortrefflicher Partien einiges Verbesserungsbedürftige und wünschen dem Werke, das hübsch ausgestattet ist, viele Freunde, besonders in einer neuen verbesserten Auflage. C. R. R.

Schul-Naturgeschichte. Lehrstoffe zu einer schulgemäßen Behandlung des Wichtigsten aus Naturgeschichte und Menschenkunde. Für Lehrer an Volksschulen bearbeitet von Heinrich Vogtländer. Hilchenbach; Verlag von L. Wiegard. 1893. VIII und 335 S.

Unter den vielen naturwissenschaftlichen Lehr- und Hilfsbüchern, welche Deutschlands Lehrerwelt producirt, ist das vorliegende eines der besten. Für drei Jahrgänge wird dem Lehrer reichlicher Stoff dargeboten und zwar in einer Form, welche es demselben ermöglicht, ohne weitere Hilfsmittel mit den Kindern das Wichtigste sowol der heimischen als der fremdländischen Naturobjecte zu besprechen. In hübscher Form, häufig den besten Specialwerken entnommen (die auch meist gewissenhaft citirt werden), bietet der Verfasser ein reiches Material. Dasselbe ist nach Lebensgemeinschaften gruppirt, ohne sclavisch einer Schablone zu folgen. Die Beschreibungen der Einzelformen sind sehr genau, und durch verschiedenartigen Druck ist das Wesentliche hervorgehoben, so dass bei einer Wiederholung leicht eine Zusammenfassung möglich ist. Dass dem Mineralreiche ein sehr kleiner Raum gegönnt ist, sind wir schon gewohnt und gehen daher nicht weiter darauf ein; aber auch für die Somatologie des Menschen hätte ein etwas größerer Platz eingeräumt werden sollen. Einige Einzelheiten wären bei einer Neubearbeitung zu verbessern, z. B. der Maikäfer entsteht nicht aus Maden, die Hundsrose erzeugt eine Scheinfrucht; das Rebhuhn hat ebenso wenig einen Sporn als die Wachtel (wie auch S. 67 richtig angegeben ist); beim Weinstocke wäre unter den Schädlingen auch die Peronospora anzuführen; die Wurzelspitze (S. 46) ist nicht hart, sondern trägt die saftreiche Wurzelhaube; beim Pferde (S. 51) wäre die Eigenthümlichkeit der Schneidezähne zu erwähnen; die Nickhaut (S. 57) ist eine Erscheinung bei den Vögeln, aber nicht bei der Katze; die scharfzackigen Backenzähne sind nicht allein ein Kennzeichen, dass die Spitzmaus kein Nagethier ist, sondern das Vorhandensein des vollständigen Gebisses; das Fell des Hasen (S. 68) wird wol kaum als Pelzwerk benützt; der Kohlweißling hat außer dem schwarzen Eckflecke noch solche Mittelflecken; beim Frostspanner ist von der eigenthümlichen Raupe nichts gesagt u. s. w. Diese kleinen Fehler beeinträchtigen den Wert des Ganzen aber nicht wesentlich, wir können daher allen Lehrern das sorgsam zusammengestellte Buch als ein sehr brauchbares Werk bestens empfehlen. Die Ausstattung ist sehr nett, den Mangel an Abbildungen fühlt man bei einem für die Lehrer bestimmten Buche weniger als sonstwo. C. R. R.

Praktische Naturkunde für mehrclassige Knaben- und Mädchenschulen. — Das Wichtigste aus dem Gebiete der Chemie, Anthropologie, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik in Einzelbildern und übersichtlicher Gruppirung mit besonderer Berücksichtigung der Gegenstände des täglichen Gebrauchs wie der Erscheinungen und Vorgänge im Haushalte des Menschen und in der freien Natur. Sechs Bändchen mit 40 Bogen, 300 Abbildungen und vielen Fragen und Aufgaben zu mündlicher und schriftlicher Lösung von

A. Sprockhoff, ordentlicher Seminarlehrer in Berlin. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) 1893. 638 S. Preis 4 M., geb. 4,50 M.

Die Werke Sprockhoff's auf den verschiedenen Gebieten der Naturkunde sind bekannt und auch von uns zu verschiedenen Malen gebürend gewürdigt worden. Nunmehr hat derselbe in vorliegendem Werke den schon öfters von ihm bearbeiteten Stoff zusammengefasst und entsprechend umgearbeitet und so ein Buch der Lehrerwelt überliefert, welches für die einfachen Volksschulen soviel des Materials liefert, dass der Lehrer darüber hinaus für die Schule wol gar nichts und für seine eigene Belehrung, d. h. für das Auffrischen seiner einst erworbenen Kenntnisse auf diesem Gebiete nur wenig brauchen wird, wozu ihm übrigens die häufigen Hinweise auf die größeren Werke des Verfassers die nöthigen Andeutungen geben. — Wie der etwas langgerathene Buchtitel besagt, ist auch hier, wie bei allen Werken des Verfassers auf das praktische Bedürfnis besondere Rücksicht genommen, und dadurch wird das Buch nicht nur ein Schulbuch, sondern auch in vielen Partien ein Hausbuch. Doch wir charakterisiren dasselbe am besten, wenn wir die Einzelbändchen besprechen. 1. Kleine Chemie. Wer in derselben eine systematische Chemie erwartete, würde sich sehr täuschen; die Eintheilung der wichtigsten chemischen Vorgänge des täglichen Lebens a. im Haushalte des Menschen, b. in den wichtigsten Gewerben sagt dies deutlich genug; sind auch einzelne Grundstoffe und ihre Darstellung und Verbindungen derselben angeführt, so fehlen doch eine Menge derselben und Capitelaufschriften, wie: die Zündhölzchen, die Reinigung der Hausgeräthe, das Waschen, die Disinfection, die Glasbereitung, die Seifensiederei, die Gewinnung der Metalle u. s. w. zeigen deutlich, wohin der Verfasser steuert. Wir geben ihm auch vollkommen recht, da die Kinder eine andere Behandlung nicht verstehen würden und selbe ihnen auch nutzlos wäre. Dabei ist das Besprochene sehr deutlich und leicht verständlich erklärt, so dass der Schule daraus großer Nutzen erwachsen muss. 2. Kleine Anthropologie. Nicht nach alter Schablone bespricht der Verfasser die einzelnen Organsysteme, sondern wie die Organe an den Einzeltheilen des Körpers, Kopf, Rumpf und Gliedmaßen vorkommen. So übersichtlich dieses auch sein mag, so kann doch anderseits nicht geläugnet werden, dass dadurch ein klares Verständnis der Knochen, der Muskeln (willkürliche und unwillkürliche), des Nervensystems (Rückenmark u. dgl.) nicht angebahnt werden kann. Sehr dankenswert sind die im Anfange abgehandelten Partien, wie Ernährung, Gesundheitspflege, Verhütung von Ansteckungen, Krankenpflege u. dgl. Die einzelnen Organe, ihre Thätigkeit, physikalische Erklärung derselben, die hygienischen Winke sind sehr klar und verständlich und werden von einem guten Lehrer gut verwendet werden. Im 3. Theile, kleine Zoologie, werden die einzelnen Ordnungen des Thierreiches in Einzelbildern besprochen und an selbe die Charakteristiken angefügt; dass bei den Säugethieren mit den Wiederkäuern begonnen wird, verstößt nichts, da die Systematik in der Volksschule eine untergeordnete Rolle spielt; wir möchten nur wünschen, dass den Insecten, die doch die Kinder so sehr interessiren, ein größerer Raum geboten wäre. Die vielen Fragen am Schlusse dieses Theiles dienen sehr vortheilhaft zur Wiederholung. Der 4. Theil, die kleine Botanik, führt uns heimische und fremdländische Pflanzen in eigenthümlicher, aber recht passender Gruppirung vor, indem im ersten Abschnitte die wichtigsten Kulturpflanzen und deren Feinde, im zweiten einige wildwachsende Pflanzen nach ihren Standorten, im dritten Gliederung, Bau und Leben der Pflanzen behandelt werden. Besonders die Zusammenfassung der Pflanzen mit dazu gehörigen Thieren gefällt uns sehr gut, es werden dadurch sehr lebhafte Vegetationsbilder geschaffen. Der vierte Abschnitt enthält die Anleitung zum Pflanzenbestimmen auf analytischem Wege. Die Beschreibungen der Pflanzen sind durchaus sehr gelungen. Der 5. Theil, kleine Mineralogie, umfasst die leblose Natur und zwar in einem Umfange, wie sie sonst nicht für die Volksschule geboten wird. Auf die praktische Seite ist hier das größte Gewicht gelegt und dadurch dieses, sonst fürs Lernen trockene Gebiet, entsprechend belebt. Es liegt in der Natur der Sache, dass hier manches mit den Partien der praktischen Chemie zusammenfällt und

daher z. B. die Glasbläserei, Eisengewinnung, Glasbereitung u. s. w. wiederholt erscheint. Sehr interessant und belehrend ist der Bergbau geschildert. In der allgemeinen Mineralogie werden die Gesteine, die Geographie und Geologie kurz, aber ausreichend behandelt. Mit dem 6. Theile, kleine Physik, schließt das Werk ab. In derselben werden nach der gewöhnlichen Gruppirung die einzelnen Partien der Naturlehre durchgenommen; auch hier ist stets auf das Praktische in erster Linie Rücksicht genommen und dem Experimente ein großes Feld eingeräumt. In jeder Richtung ist auf die neuesten Forschungen und Erfahrungen gebürende Rücksicht genommen worden. — Da der Stoff in allen sechs Abtheilungen ein überreicher und in seiner Ganzheit schwer zu bewältigender ist, so hat der Verfasser stets eine Auswahl für einen Vorcursus, oder für kleinere Verhältnisse zusammengestellt. — Das Werk kann in jeder Hinsicht als mustergültig hingestellt werden und gebürt neben dem Verfasser auch der bestbekannten Verlagshandlung für die Ausstattung, sowol den Druck als die Illustrationen betreffend, die vollste Anerkennung. C. R. R.

Deutschlands wichtigste Giftgewächse in Wort und Bild nebst einer Abhandlung über Pflanzengifte für den Schulgebrauch und Selbstunterricht bearbeitet von Richard Schimpfky. Mit 24 Chromotafeln. Vollständig in 4 Lieferungen à 50 Pf. Gera-Untermhaus, Fr. Eugen Köhler.

Es ist gewiss ein dankbares Unternehmen, die Kenntnis der so sehr gefährlichen Giftpflanzen zu verbreiten, und dazu trägt dieses Werkchen wesentlich bei. Die sehr schön ausgeführten Farbentafeln, welche neben der ganzen Pflanze stets auch wichtige Theile derselben zur Abbildung bringen, helfen das Verständnis und Erkennen ungemein erleichtern. Die Beschreibungen sind recht gelungen und besonders die im Abschnitte „Verschiedenes" enthaltenen Einzelheiten über die Wirkungen des Giftes und einzelne Vergiftungsfälle und deren Verlauf sehr interessant und belehrend. Die Ausstattung des Werkchens ist lobenswert. C. R. R.

H. Silex, Lehrer a. d. Mädchenbürgerschule. Einfache Buchführung für Mädchen-Fortbildungsschulen, 24 S. 30 Pf. Braunschweig, Appelhans und Pfennigstorff, 1893.

Der Verfasser hält den Lehrbehelf für nothwendig, um das lästige und zeitraubende Dictiren zu vermeiden. Nach Erklärung der gebräuchlichen Geschäftsbücher folgen einmonatliche Geschäftsvorfälle eines Posamentir-, eines Buchbinder- und eines Wäsche- und Leinen-Geschäftes. Das selbständige Aufstellen derartiger Beispiele hat seine Unbequemlichkeiten, wir zweifeln daher nicht, dass man von diesem Lehrbehelf mit Vergnügen Gebrauch machen wird. H. E.

Anton Brenner, Präparandenlehrer. Ausführliches Lehrbuch der Arithmetik, methodisches Handbuch zum Gebrauche in den unteren Classen der Mittelschulen und beim Privat-Studium. Freising, Dr. Franz Paul Datterer, 1893. II. Theil, 2. Aufl. 190 S. 1,60 M.

Der erste Theil ist uns nicht zugegangen, der vorliegende zweite Theil verbreitet sich über die verschiedenen, bürgerlichen Rechnungsarten und schließt mit sogenannten algebraischen Aufgaben. Das Buch hat auf uns einen recht betrübenden Eindruck gemacht; wir sahen einen ungeheuern Kraftaufwand mit einem äußerst geringen Erfolg. Eine Menge von Aufgaben wird mit großem Fleiß vorgerechnet; der Verfasser aber unterlässt es, gemeinsame Gesichtspunkte zu suchen und darzulegen.

In der That rechnet jeder Schüler, ja selbst der fertige Mathematiker nur nach der Schablone, möge diese nun Formel oder Normalverfahren heißen; über die Schablone hinauszugehen, eine neue Methode zu erfinden, wird als Sache des Genies gepriesen. Der gewöhnliche Mathematiker hat lediglich für die ihm gestellte Aufgabe die entsprechende Formel zu finden, d. h. die ihm gestellte Frage in ein mathematisches Gewand umzukleiden.

Erster Übelstand ist, dass unter dem Namen der Schlussrechnung ganz verschiedenartige Aufgaben zusammengefasst werden, Aufgaben der Proportionslehre, der Zinsrechnung, der Gesellschaftsrechnung und der Gleichungslehre. Ist für alle die Aufgaben das gleiche Normalverfahren möglich? Nein! Dann wird man gut thun, auch im Namen eine Sonderung eintreten zu lassen. Beschränkt man sich darauf, unter Schlussrechnung Aufgaben der Proportionslehre zu verstehen, dann lässt sich allerdings ein einfaches Normalverfahren angeben, wobei zweigliederige Aufgaben, welche gar nicht zur Regeldetri gehören, als gegenstandslos entfallen. Wir können nicht umhin aufmerksam zu machen, dass in dieser Beziehung schon Ausgezeichnetes vorliegt, nämlich G. Zaiser's Speciesrechnen und Bruchsatz (Stuttgart, Bonz, 1889). — Die welsche Praktik lässt sich vorzüglich verwerten für die Zinsrechnung. Das Normalverfahren ergibt sich, indem man aus den Daten den Zins zu 1% für 1 Jahr bestimmt u. s. w. Der Verfasser unterlässt es, aus der Vielheit der Fragen das Gemeinsame herauszuschälen, er unterlässt es, ein Normalverfahren zu zeigen. Der Schüler sieht nur eine Reihe von Aufgaben auf mannigfaltige Art gelöst, ohne zu erfahren, worauf es eigentlich ankommt. Am augenfälligsten wird dies bei den sogenannten algebraischen Aufgaben; welche große Arbeit ist anscheinend die Lösung Beispiel 8, Seite 161 — in der That eine mit wenigen Ziffern durchzuführende Mischungsgleichung. Das Buch durchzuarbeiten ist für den Schüler eine Riesenleistung, und wenn er damit fertig ist, hat er sehr wenig gewonnen. H. E.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

11. Heft, August 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 11. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Pädagogische Zeit- und Streitfragen im Lichte der Erziehungslehre F. Schleiermachers.

Von ***Dr. O. Hummel-Leipzig.***

In pädagogischen Zeitschriften und Büchern, in Lehrerconferenzen und auf Lehrerversammlungen werden in der Gegenwart, die bestrebt ist, neben anderen Reformen auch eine Schulreform herbeizuführen, eine Menge erzieherischer Fragen aufgeworfen und behandelt, ohne dass man dieselben bisher in theoretischer und praktischer Hinsicht allgemein befriedigend gelöst hätte, daher eben ihre Bezeichnung als pädagogischer Zeit- und Streitfragen. Man stimmt über Leitsätze ab, verfasst Gutachten, nimmt Resolutionen an und bekundet so überall das ernste Streben, das Gebiet der Erziehung weiter auszubauen, auszuroden, was für unsere Tage nicht mehr tauglich ist, und Neues zu säen und zu pflanzen, von dem man einst reichere und bessere Frucht erwartet. Neben Pädagogen betheiligen sich auch Theologen, Ärzte, Juristen, Volkswirtschafter und Politiker an der Beantwortung pädagogischer Fragen, die aber nur zu leicht einseitig geschieht, da jeder nur zunächst von seinem Standpunkte aus die Lösung zu finden sucht. Eine Persönlichkeit hingegen, welche die verschiedensten Wissensgebiete beherrscht, wird eine solche Einseitigkeit eher vermeiden. Ein solcher Mann war Fr. Schleiermacher, der als Philosoph, Theolog, Prediger und Pädagog den Sternen erster Größe unter den deutschen Geistern beizuzählen ist, der sich aber auch als Ästhetiker, Politiker, Psycholog und Alterthumsforscher einen geachteten Namen erwarb. Die Ideen seines umfassenden Geistes befruchteten so die verschiedensten Wissensgebiete, und das Studium des einen kam dem anderen zu gute. Was also der Pädagog Sch. sprach und schrieb, das hatte auch der Philosoph, Theolog, Psycholog und Politiker Sch. geprüft und für recht befunden. Seine Pädagogik, die zwar nicht von Sch. selbst, sondern nach seinen Vorlesungen von Platz herausgegeben wurde und gegenwärtig von der Lehrerschaft wol weniger studirt

wird, als die anderer philosophischer Pädagogen, muss darum heute noch das lebhafte Interesse aller derer, die sich mit Erziehung und ihrer Reform befassen, erregen. Dass sie das verdient, davon wird man sich überzeugen, wenn man zur Beantwortung der verschiedenen pädagogischen Zeit- und Streitfragen, Schleiermacher zu Rate zieht; es wird sich zeigen, ob auch für die Gegenwart gilt, was Platz vor mehr als vier Jahrzehnten von ihm sagte: „Ein prophetischer Bürger einer späteren Welt, zu ihr durch lebendige Phantasie und starken Glauben hingezogen, war er der Denkart und dem Leben seines Geschlechts ein Fremdling; ein prophetischer Bürger ist er auch dem jetzigen Geschlecht. — — — Er hat die schwerste Aufgabe für die Theorie der Erziehung — jene Regeln, welche sich aus der Praxis der Zeit, wo die Bildung des Menschengeschlechts dem allgemeinen Ziele der zeitlichen Entwickelung nahe gekommen sein wird, von selbst ergeben werden, divinatorisch vorher schon aufzufinden und die so gefundenen Regeln mit Rücksicht auf den jedesmaligen noch unvollkommenen Zustand richtig anzuwenden — approximativ gelöst."

Zunächst sind es schulorganisatorische Fragen, welche die Gegenwart mächtig bewegen. Zur Lösung der brennendsten aller Fragen der Gegenwart, der socialen, will man auch die Volksschule mit heranziehen. Sie soll mit helfen, den schroffen Gegensatz, in dem die einzelnen Bevölkerungsclassen zu einander stehen, zu mildern und darum fordert man die allgemeine Volksschule, die den Kindern aller Berufsclassen eine gemeinschaftliche Grundlage der Bildung geben soll. Das Kind des Arbeiters soll seinen Unterricht neben dem des Fabrikanten, das des Handwerkers und Bürgers neben dem des Officiers und hohen Beamten genießen. Auf der 29. Allg. Deutschen Lehrerversammlung in Mannheim und dem 9. Lehrertage in Halle trat Scherer-Worms für die einheitliche und confessionslose deutsche Nationalschule ein, welche die allgemeine deutsche Volkschule zur Grundlage haben soll. Die Versammlung stimmte seinen Ausführungen zu, wie auch z. B. die 20. Allgemeine Schlesische Lehrerversammlung den Satz annahm: Die allgemeine Volksschule ist aus nationalen, socialen, pädagogischen und volkswirtschaftlichen Gründen als Grundlage für alle Unterrichtsanstalten anzusehen. — Was meint Sch. hierzu? Er ist unbedingt ein Freund der allgemeinen Volksschule. „Die Hauptsache ist, dass die Erziehung ein gleichmachendes Princip ist und also gegenwirkend gegen die fortwährend sich entwickelnde Ungleichheit. Gleichmachend aber ist sie nur, insofern sie erhebend ist, die niedere Classe der höheren nähernd. . . . Die Volkschule wirke darum aus-

gleichend auf die Stände, nicht spannend; als Grundsatz der Erziehung ist immer festzuhalten, dass die Gleichheit als Tendenz der Erziehung erscheine; darum müssen die Gegenstände des Unterrichts, in denen die bildende Kraft liegt, für die höheren und niederen Stände im wesentlichen durchaus dieselben sein.“ Sch. Erziehungslehre hat aber überall reformatorischen und nicht einen revolutionären Charakter, weil nach seiner Meinung die Erziehung an bestehende Verhältnisse anknüpfen soll, und dies tritt auch bei seiner Forderung der allgemeinen Volksschule hervor, da er dieselbe nicht schlechthin ohne alle Rücksicht auf die bestehenden Bevölkerungsclassen eingerichtet haben will, sondern nur in der Voraussetzung, dass der Unterschied in der Bildung der Stände nicht ein allzugroßer ist. Erst soll Familien- und Volksbildung gesteigert werden, ehe man an Errichtung allgemeiner gleicher Bildungsanstalten für alle die Hand legen kann, eine Ansicht, die, beiläufig gesagt, auch W. Wundt in seiner „Ethik“ vertritt. Also Hebung des Familien- und Volkslebens auf annähernd gleiche Stufe und dann Hebung der Schule. „Die Klage ist gewöhnlich diese, dass unter der Masse der Kinder in den öffentlichen Lehranstalten das Ungesittete zu stark hervortrete, und dass in die Schule hinübergetragen werde die Unsitte des häuslichen Lebens unter den niederen Ständen. Es wollen die Eltern der gebildeten Stände ihre Kinder nicht die schlechten Sitten annehmen lassen, welche sie dort voraussetzen, wo aus allen Ständen gemischt die Jugend in Masse unterrichtet wird. In dem Grade als das häusliche Leben sich sittlicher gestaltet und die häusliche Erziehung sorgsamer wird, die Volksbildung im ganzen auch sich steigert, in dem Grade wird auch in der Masse der Kinder das Unsittliche abnehmen und ein nachtheiliger Einfluss der Ungesitteten auf die Gesitteten weniger zu fürchten sein, also gemeinsame Elementarbildung sich verbreiten.“

Die Errichtung von allgemeinen Volksschulen in einzelnen Staaten, wie in Bayern, hat gezeigt, dass Sch.'s Befürchtung, die Ungleichheit in der Bildung der Bevölkerungsclassen werde ein starkes Hindernis für die Entwickelung derselben sein, nicht begründet ist.

Die allgemeine Volksschule soll nun die gemeinsame Grundlage für die weitere Bildung sein, welche die Bürgerschule (Realschule), das Gymnasium und die Universität vermitteln. „Die Volksschule muss also ihre Thätigkeit so auf die Entwickelung der Einsicht und des Willens richten, dass sie ihre Zöglinge sowol in ein rein mechanisches Gewerbsleben als auch in diejenigen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann.“

Soll nun die allgemeine Volksschule, wie auch die übrigen Unterrichtsanstalten, reine Staatsanstalt werden? Ist es von Vortheil eine Reichsschule, deren Lehrer Staatsdiener sind, zu fordern? Der bekannte Socialist A. Bebel sagt in seinem Werke „Die Frau und der Socialismus“: „Alle Bildungs- und Lehrmittel, Kleidung, Unterhalt, von der Gesellschaft gestellt, werden keinen Zögling mehr gegen den anderen benachtheiligen.“ „Der Staat überwacht die Erziehung des Kindes von seiner Geburt an. Er sorgt für Spielschulen und Kindergärten. Es kommt dann die körperliche und geistige Arbeit, verbunden mit gymnastischen Übungen und freier Bewegung auf dem Spiel- und Turnplatz, auf der Eisbahn, im Schwimmbad. Übungsmärsche, Ringkämpfe und Exercitien für beide Geschlechter folgen sich abwechselnd und ergänzend. Es soll ein gesundes, abgehärtetes, körperlich und geistig normal entwickeltes Geschlecht herangebildet werden. Die Einführung in die verschiedenen praktischen Thätigkeiten, das Fabrikwesen, die Gartencultur, den Ackerbau, die ganze Technik des Productionsprozesses erfolgt Schritt vor Schritt. Darüber wird die geistige Ausbildung in den verschiedenen Wissensgebieten nicht vernachlässigt.“ — Geht auch Paul Güßfeld in seiner „Erziehung der deutschen Jugend“ nicht soweit, zu fordern, dass die gesammte Erziehung der Staat zu übernehmen habe, so wünscht er doch, dass dieser seine Befugniss mehr ausdehne, als es gegenwärtig der Fall ist. „Die Schule verwandelt sich aus einer Anstalt für Unterricht in eine Anstalt für allgemeine Bildung. Die Tagesmahlzeit wird in der Schule eingenommen. Der Aufenthalt im elterlichen Hause ist auf die freien Abendstunden, auf den Sonntag und die Ferien beschränkt.“

Auch Sch. ist der Frage der allgemeinen Staatsschule näher getreten; er muss als ein Gegner derselben bezeichnet werden, da nach seiner Meinung dieselbe der Individualität der Zöglinge entgegenwirke, die Familienerziehung aufhebe und darum der allgemeinen Hebung der Sittlichkeit hinderlich sei. „Die Erziehung soll nicht für einen allgemeinen Staat erziehen. So lange die Individualität besteht, wird einer solchen Forderung nie genügt werden können. Die Individualität hinwegzuräumen soll die Erziehung nicht anstreben, sie würde sonst den einzelnen Menschen aus der Haltung seines Lebens herausnehmen und in eine harte Allgemeinheit setzen. . . . Bloße Staatserziehung würde der Sittlichkeit entgegenwirken. Würde man, wie Plato in seiner Republik es aufstellt, die Kinder gleich bei der Geburt dem Staate übergeben, so hörte auch das besondere Interesse der Eltern an den Kindern auf; es wäre nämlich gar kein Hauswesen

mehr. Es ist die Verbindung zwischen Männern und Frauen nur eine vorübergehende, unter dem Gesetze des Staates stehende. Ein wesentliches Element des menschlichen Lebens würde verloren gehen und der Sittlichkeit im höchsten Grade entgegengewirkt werden.“

Der einen Staatsschule, welche den Eltern die Pflichten der Erziehung und des Unterrichts abnimmt, steht die reine Familienerziehung, die Privaterziehung gegenüber. Privaterziehung oder öffentliche Erziehung? Auch hierüber sind die Pädagogen getheilter Meinung. Die Gründe, welche die gebildeten und vermögenden Stände bewegen, ihre Kinder nicht der Volksschule zuzuweisen, veranlassen manche Familien, für ihre Söhne und Töchter überhaupt vom Besuche einer Schule abzusehen. Ist Sch., dem es um Ausbildung der Individualität ganz besonders zu thun war, und der, wie kaum ein anderer von Wertschätzung des Familienlebens durchdrungen war, hiermit einverstanden? Nein. Die Schule ist ihm eine gute Vorbereitung der Schüler für ihren späteren Eintritt in den Verband der Gemeinde, der Kirche und des Staates. „Da die Jugend unter sich in der Familie kein Gemeinwesen bildet, muss die Erziehung zum Theil aus der Familie hinausgelegt werden, besonders bei der männlichen Jugend, während die weibliche den öffentlichen Unterricht eher entbehren könnte. Durch die Ordnung und Einrichtungen des gemeinsamen Lebens an den öffentlichen Anstalten wird besonders auf die Gesinnung gewirkt, insofern das gemeinsame Leben von einem Gemeingeist getragen wird, der am besten geeignet ist, die Einzelnen in die Ordnung des Ganzen hineinzuziehen.“

Sind also Schulen nöthig, so fragt es sich, wer dieselben einzurichten und zu beaufsichtigen habe, lediglich der Staat oder die Gemeinde. Sch. gibt beiden ihr Recht. Vergessen wir bei seinen Forderungen nicht, dass er sie aussprach, als die meisten deutschen Staaten, Preußen voran, noch keine constitutionelle Verfassung besaßen. „Die Erziehung soll geleitet werden durch die Vertreter des Volkes bei der Regierung und durch die Vertretung der Regierung beim Volke. Zu gewissen Zeiten und unter gewissen Umständen kann das Unterrichtswesen, zumal wenn ihm ein neuer Schwung gegeben werden soll, in den Händen der Regierung sein, aber es ist heilsam, wenn dies wieder aufhört. Je nachdem ein Volk politisch reifer ist oder nicht, muss sich der Staat mehr oder weniger um die Erziehung bekümmern, und wie ihm das Erziehungswesen angehört, kann man als ein feines Barometer für seinen eigenen Zustand ansehen.“ Nicht aber soll politisches Parteigetriebe einseitig sich des Schulwesens

bemächtigen, vielmehr halte sich die Theorie der Erziehung von allem Einfluss politischer Parteien fern.

Der Gegensatz derselben tritt aber bei parlamentarischen Verhandlungen über Schulgesetze genugsam hervor. Man hat oft versucht an der achtjährigen Schulzeit zu rütteln, die obligatorisch eingeführte Fortbildungsschule wieder abzuschaffen und das gesammte Ziel der Volksbildung herabzuschrauben. Fortschritt oder Rückbildung würde hier die Frage lauten. Sch. wendet sich gegen alle reactionären Bestrebungen in dieser Hinsicht. „Unter uns ist in den meisten Verhältnissen der Termin der Schulentlassung zu früh angesetzt, eine Verlängerung der Schulzeit wäre für die Volksschule zu wünschen, schon um deswillen, damit alle Gegenstände des Unterrichts, welche in den Cyclus der Volksschule aufzunehmen sind, wenn sie ihrem Zweck entsprechen soll, absolvirt werden können.“ Hiernach ist es selbstverständlich, dass Sch. sich gegen alles Herabschrauben und absichtlichte Festhalten der Volksbildung auf dem Fragmentarischen ausspricht: „Nun gibt es eine gewisse menschenfreundliche Form, in welche sich das Princip der Beschränkung des Volksschulwesens einhüllt. Man sagt: Wenn man in der aus dem Volke hervorgehenden Jugend zu viele Kräfte entwickelt und solche Fähigkeiten, die hernach keinen Spielraum finden in den Verhältnissen, in welche die Zöglinge eintreten, so bringt man ein Missverhältnis hervor und macht sie auch unglücklich. Ebenso, wenn man in dieser Entwickelungsperiode ihnen Kenntnisse beibringt, von denen sie nie Gebrauch machen können, so hat man auf der einen Seite die Zeit verloren and auf der anderen Seite leere Eitelkeit in ihnen erregt... Aber es gibt gar keine Kraftentwickelung, die nicht in jeder Lebensweise Spielraum fände. Wenn so viele Klagen im Leben darüber gehört werden, dass die Menschen für ihre Kräfte keine Verwendung finden, so liegt das nicht daran, dass Kräfte entwickelt sind, sondern dass sie nicht genug und auf die rechte Weise entwickelt sind. Man muss die Kräfte anzuknüpfen wissen, und die da klagen, in denen ist nicht Kraftentwickelung, sondern tote Kenntnisse und Fertigkeiten. Solche aristokratische Bestrebungen, die niederen Stände in Bildung und Sitte zurückzuhalten, würden gar keinen Staat zustande kommen lassen.“

In unmittelbarem Zusammenhange mit der Bildung, welche die Volksschule ihren Schülern bieten soll, steht die Frage der Lehrerbildung, die jetzt andauernd auf Lehrerversammlungen behandelt und — so von Rektor Rißmann-Berlin auf dem 9. Deutschen Lehrertage in Halle — meist dahin beantwortet wird, es sei wünschenswert, dass

der Volksschullehrer den Grund seiner Bildung durch Besuch einer Volksschule und einer Realschule (höheren Bürgerschule) lege, worauf dann der Besuch eines Seminars folgen möge, das die besondere pädagogische Fachbildung biete. Von Sch. stammt das bekannte Wort „Der Volksschullehrer muss der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist.“... „Je weniger das Volk entwickelt ist, desto weniger braucht es der Volksschullehrer zu sein; nur muss er, da die jüngere Generation weiter sich entwickelt als die ältere, soviel mehr haben, als das Fortschreitungsmaß einer Generation ist.“ Nimmt man diesen Grundsatz an, so werden sich die Anforderungen an den Lehrer steigern, je mehr sich das geistige Leben im Volke steigert, wonach sich also auch die Ausbildung der Lehrer von Zeit zu Zeit ändern muss. Sch. würde also für unsere Zeit einer sich steigernden gründlicheren Ausbildung der Volksschullehrer nicht entgegen sein, am allerwenigsten würde er dieselben im Gegensatz zu den Lehrern an den höhern Schulen der „Halbbildung“ zeihen. — Wie der Staat die Lehrerbildung in der Hand hat, so auch die Aufsicht über die Schulen und die Lehrer. So liegt die Gefahr nahe, dass sich ein oft beklagter Büreaukratismus in der Schulaufsicht ausbildet, welcher das Nebensächliche zur Hauptsache macht, die Persönlichkeit des Lehrers nicht zur vollen Geltung kommen lässt, den Unterricht in der bedenklichsten Weise schablonisirt und mechanisirt, wol auch ein unedles, verwerfliches Streberthum groß zieht. Ein solches aber war Sch., dem unerschrockenen Mann, der, ein zweiter Luther, für das, was er für recht erkannt, ohne Rücksicht auf seine Person eintrat, tief verhasst, wie er auch ein Feind jeder Schablone in der Erziehung war. „Je mehr wir die Lehrer zu Knechten machen, desto mehr mechanisiren wir sie, und ihre Lebendigkeit muss abnehmen. Nichts ist verderblicher, als die ersten Stufen des öffentlichen Dienstes, auf denen doch zugleich die ersten öffentlichen Beweise der Ausübung der Selbstthätigkeit im Berufsleben gegeben werden, in einen nur zu sehr servilen Zustand hinabzudrücken.“

Nach allem, was Sch. über die Wahl und Beaufsichtigung der unterrichtlichen Thätigkeit sagt, dürfte er sich auch für die Aufsicht durch pädagogisch gebildete Fachmänner, die selbst längere Zeit unterrichtet haben, entscheiden und nicht für Aufsicht durch Nichtpädagogen, deren Hauptberuf, wie der der Geistlichen, auf einer anderen Seite liegt.

Neben den schulorganisatorischen Fragen beschäftigt sich

Sch. auch mit unterrichtlichen Streitfragen. Er selbst war ein ausgezeichneter Lehrer und Meister in der Unterrichtskunst. Adolf Diesterweg hielt nach Sch.'s Heimgang zu dessen Ehren eine Gedächtnisrede, worin er die Vorzüge der Sch.'schen Lehrmethode ins hellste Licht stellt. Obwol vortragend, entwickelte Sch. den ganzen Stoff seines Vortrags vor seinen Zuhörern, deren Aufmerksamkeit er aufs lebendigste zu fesseln wusste. Nachdenken wollte er lehren, nicht die Köpfe mit Kenntnissen vollpfropfen, so dass er in Bezug hierauf scherzweise sagte, dass die Studenten nichts bei ihm lernen könnten. Sch. ist aber auch als Haus-, Seminar- und Waisenhauslehrer thätig gewesen, und er klagt einmal, dass die Katechisationen ihm saurer ankämen, als das Predigen. Mit großem Eifer nahm er sich des Jugendunterrichts in Landsberg an. So herzlich sauer es ihm auch wurde, galt ihm derselbe doch als Hauptgeschäft seines Amtes, das er nicht handwerksmäßig ansehen mochte, noch je so zu behandeln gedachte. Darum dürfen wir Sch.'s Rathschläge über den Unterricht als in der Praxis erprobt und nicht als graue Theorie ansehen.

Die Überbürdung und Überladung der Jugend mit Wissensstoff ist eine alte Klage, die in den letzten Jahren wieder mit Nachdruck angestimmt worden ist. „Weniger Wissen und mehr Bildung, ruft Dr. Güßfeld aus. „Die jetzige deutsche Jugenderziehung ist eine Art von bethlehemitischem Kindermord," predigt mit Emphase der Verfasser des „Rembrandt als Erzieher". „Das Stoffprincip ist im Unterricht leider das herrschende geworden. Was gelehrt wird, muss auch bilden. Wir brauchen einen Unterricht nicht nach materiellen Gesichtspunkten geordnet, sondern nach psychologischen," bemerkt Dr. Sachse in seinen Aufsätzen „zur Schulreform". Auch Sch. wandte sich gegen das Vollpfropfen der Köpfe mit Wissensstoff; handelte er ja selbst nach dem Grundsatze, dass der Vortrag des Universitätslehrers die Form des Dialogs haben, also alles entstehen lassen müsse. „Die Lebensthätigkeit, die wie der Unterricht ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muss auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben; alle Vorbereitung muss zugleich unmittelbare Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein." Das ist aber ganz unmöglich, wenn die Schule nur eine einseitige Anhäufung des Wissens, welches in der Zukunft einmal gebraucht werden soll, pflegt; eine Lernfreudigkeit kann dadurch niemals entstehen, und die Gegenwart wird lediglich der Zukunft aufgeopfert, was vom sittlichen Standpunkte aus nicht zu rechtfertigen ist.

Die Überbürdung der Kinder mit Lehrstoff ist zum Theil eine

Folge des Specialismus in der Wissenschaft, den man in unsern Tagen beklagt, und der durch das Fachlehrersystem auch in gehobenen Volksschulen seinen Einzug gehalten hat. Klassenlehrer oder Fachlehrer in der Volksschule? Unbedingt entscheidet sich Sch. für die ersteren. „Zur Ausbildung mechanischer Fertigkeiten ist wol die Theilung in Specialinstitute bei technischen Lehranstalten zu empfehlen, aber nimmermehr dürfen sich die höheren Lehranstalten in dieser Weise theilen, weil sonst nur ein wissenschaftlicher Mechanismus erzeugt würde. Selbst die Universität, besonders auch die philosophische Facultät, muss sich von dieser Specialisirung freihalten.“ Auf die Volksschule übertragen, dürfte das lauten, dass die Elemente der Wissenschaft nicht von verschiedenen Fachmännern, von Naturwissenschaftlern, Geographen, Historikern in den einzelnen Classen gelehrt werden dürfen, dass vielmehr, wo es nur angeht, die Classenlehrer den gesammten Unterricht ertheilen, damit wenigstens der Volksschulunterricht von dem „Fluche des Specialismus“, der nach dem Verfasser des „Rembrandt“ der deutschen Wissenschaft anklebt, befreit bleibe.

Eine überreiche Fülle von Wissensstoff in knappester Form bieten viele Leitfäden für die einzelnen Unterrichtszweige, deren Benutzung oft in den gröbsten Mechanismus ausartet, wie glänzend auch scheinbar die Erfolge sind, wenn die Schüler den Inhalt des Leitfadens wörtlich innehaben. Leitfäden oder nicht im Unterricht? Es fehlt nicht an Freunden, aber auch nicht an Gegnern derselben. Sch. tadelt schon den Universitätsprofessor, der ein Jahr wie das andre wenig veränderte Hefte vorliest; denn ein solches Verfahren laufe auf Nichtachtung der vorhandenen Buchdruckerkunst hinaus. Er selbst hielt seine Predigten und seine Vorlesungen nach kurzen Dispositionen, die er sich aufschrieb. Ein und dieselbe Sache behandelte er oft von ganz verschiedenen Seiten, wie u. a. auch seine Vorlesungen über Erziehung bezeugen, und so kann es uns nicht wundern, dass er kein Freund von Leitfäden ist, die dem Unterrichte zugrunde gelegt werden und den Lehrstoff in einer stets unveränderten Form bieten. „Auch in öffentlichen Schulen sollte der Unterricht ohne alle Hilfe von Büchern getrieben werden, solange es irgend möglich ist. Je länger man der Buchstaben sich erwehrt, desto sicherer und reiner wird das Gedächtnis; für das ganze Leben ein entschiedener Vorzug. Die Unterredung über eine Sache mit den Kindern ist etwas ganz anderes, als wenn man sie über den Gegenstand lesen und das Gelesene wiederholen lässt; da tritt die memoria localis ein, die doch ein sehr untergeordnetes Hilfsmittel ist gegen das lebendige Gedächtnis.“

Mehr oder weniger sind die Leitfäden auch mit Bildern geschmückt, welche uns daran erinnern, dass das Maß der Veranschaulichung durch Bilder vom Standpunkte der Pädagogik gegenwärtig als ein übergroßes bezeichnet werden muss. Ein Bildercultus ist in manche Schule eingezogen, welcher der Erreichung wahrer Bildung, so der freien Entwickelung einer lebendigen Phantasie, dieser herrlichen Gabe des menschlichen Geistes, geradezu hinderlich ist. Das wusste auch Sch. „Man sieht wol Kinder aus den höheren — wir können jetzt getrost hinzufügen auch niederen — Ständen mit den vortrefflichsten Bilderbüchern oder Bildern umgeben, in denen Gegenstände aus den fernsten Welttheilen dargestellt sind. Es ist dies etwas sehr Verkehrtes, wenn man darüber vernachlässigt, sie mit den Gegenständen der nächsten Umgebung bekannt zu machen. Die Beschäftigung mit diesen Büchern legt freilich den Grund zu der Fähigkeit, die umherschweifende Phantasie zu fesseln und das Fehlende in einem sich präsentirenden Gegenstande zu ergänzen, aber da dies doch auch nur etwas Willkürliches ist, so legt man auf diese Weise den Grund zur Ungründlichkeit. Die Vorstellung von einem blos auf der Fläche gesehenen Gegenstande kann nicht die richtige sein; man erkennt den Gegenstand, wenn er vorkommt, wieder, aber er selbst löscht das Bild aus. Durch das Anschauen zu vieler Bilder entwickelt sich Ungründlichkeit und Unachtsamkeit. Dieselben Kinder, die mit allem, was Bild ist, vorzüglich Bescheid wissen, haben dann gar keine Neigung, das sie umgebende Nächste aufzufassen.“

Die Leitfäden- und Bilderfrage berührt die verschiedensten Unterrichtszweige; andre Fragen betreffen lediglich eine bestimmte Unterrichtsdisciplin, so zunächst den Religionsunterricht. Confessionsschule oder Simultanschule? ist eine Frage, welche für Landschaften, wo Bekenner verschiedener Confessionen neben einanderwohnen, von besonderer Bedeutung ist. Es ist bekannt, wie sich gerade hierüber die Gemüter erhitzen, und wie man oft die Simultanschule als religionslos hinstellt. Sch. vertritt die Ansicht, die religiöse Bildung sei besonders durch die Familie und Kirche, nicht aber durch die Schule zu übermitteln. Die Schule ertheile nur den historischen Religionsunterricht, also biblische Geschichte und Kirchengeschichte, während die Kirche den confessionellen darbiete, als ein Supplement für die Familienerziehung. Da wir auch sahen, dass Sch. darauf dringt, dass die Volksschule ausgleichend und nicht spannend auf die gesellschaftlichen und konfessionellen Unterschiede der Bevölkerung wirken soll, so wird er dies besonders vom Religionsunterricht erwarten; er würde also kein Gegner von Simultan-

schulen sein und keinesfalls eine Belehrung, die Intoleranz zur Folge hätte, befürworten. Genugsam ist die Frage behandelt worden, inwieweit der religiöse Unterricht religiöses Wissen bieten und ein systematisch ausgebautes dogmatisches Lehrgebäude errichten soll. Ein Blick in die pädagogische Literatur lehrt, wie entschieden man sich vielfach gegen einseitigen dogmatischen Unterricht in der Volksschule erklärt. Mit Recht wird vielfach beklagt, dass wir auch im Religionsunterrichte in eine Überschätzung des Materialen, in die Überfüllung mit eigentlichen Wissensstoff geraten sind, und dass der Katechismusunterricht der Systematik verfallen sei. Sch. liebt ebenfalls einen solchen Unterricht nicht, da er nur todtes Wissen und dogmatische Formeln übermittelt. „Ein schweres Bedenken ist dieses, dass den Kindern das Religiöse leicht könnte mechanisirt werden, sofern sie in Formeln festgehalten werden, die für sie keine Realität haben und also etwas Todtes sind. Das aber würde die größten Nachtheile haben, wenn dasjenige, was dem Menschen das Lebendigste sein soll, als ein Todtes mitgetheilt würde. Mechanische religiöse Formeln sollen darum ja nicht überliefert werden.“

Infolge der Erlasse und Aussprachen Kaiser Wilhelms I. wurde in den vergangenen Tagen die lebhafte Aufmerksamkeit aller Pädagogen auf die Methodik des Geschichtsunterrichts gelenkt, von dem man verlangt, dass er mehr die vaterländische Geschichte und zwar besonders auch die neuere und neueste Epoche derselben berücksichtige, ja von der Gegenwart im Unterricht ausgehe. Es ist von Interesse, dass auch Sch. über diese Punkte sich äußert. „Die neuere Geschichte muss ausführlich und pragmatisch behandelt und die Elemente müssen praktisch entwickelt werden, die den gegenwärtigen Zustand herbeigeführt haben. Ein klares Bild des gegenwärtigen Zustandes ist zu entwerfen, dieses ist das Princip der neuen Geschichte, von ihm geht der Unterricht aus. Wenn von einem früheren Abschnitte die Rede ist, so ist gleichmäßig der letzte Moment einer Periode wieder das Princip, von dem man ausgeht, um den ganzen Abschnitt praktisch zu entwickeln. Eine Reihe von historischen Bildern, die sich an die Epoche machenden Punkte anschließen, würde also im Geschichtsunterrichte zu geben sein. Das Augenmerk auf die Gegenwart wird festgehalten, zugleich auch die Beziehung auf das Geographische und Ethnographische.“ Sch. gibt also hierin Grundzüge für einen rückwärtsschreitenden Geschichtsunterricht in der Weise, dass die einzelnen Perioden der Geschichte, von der Gegenwart angefangen, nacheinander, alle aber pragmatisch behandelt werden. Es

gilt erneut zu prüfen, ob diese Vorschläge vor dem Richterstuhle einer psychologischen Pädagogik bestehen und ob sie sich in der Praxis bewähren. Bedenken dagegen steigen genugsam auf, und man wird wol davon abkommen, ein solches rückschreitendes Verfahren einzuführen.

Was die Naturwissenschaften anbelangt, so erklärt sich die neuere Methodik gegen das einseitige ausführliche Beschreiben der Naturgegenstände, indem sie verlangt, dass dieselben in ihren lebensvollen Wechselbeziehungen aufgefasst, dass „Lebensgemeinschaften“ der Organismen vorgeführt werden sollen. Auch hierüber äußert sich Sch. „Die mechanische Betrachtungsweise der Naturprodukte hält sich nur an die äußere Gestalt und gibt den Kindern viel Unverstandene, oft blos technologische Namen. — Die Gestalt darf nicht getrennt aufgefasst werden von der Verrichtung der Organe. Bei Naturgegenständen sind darum Vorübungen zur Einsicht in die Physiologie anzustellen, und es ist zu zeigen, welchen Zweck die einzelnen Theile haben. In der blos mechanischen Auffassung liegt gar keine Fortschreitungsregel, in der organischen aber liegt eine natürliche Fortschreitung; jene ist willkürlich, diese an sich geordnet.“

Hart ist der Streit über den Bildungswert der alten und neueren Sprachen, über humanistische und realistische Bildung entbrannt. Entschieden sprechen sich viele dahin aus, dass der Weg durchs Gymnasium nicht der einzige sei, der zur wahren Bildung führe, ja dass er sogar ein Irrweg sein könne. Sch. theilt auch nicht den Glauben an die unbedingte und alleinige Bildungskraft des Griechischen und Lateinischen. „Die alten Sprachen allein und für alle gleichmäßig zum Grunde der allgemein menschlichen und gesellschaftlichen Bildung zu legen, ist ein dem Leben nicht angemessener Typus. Der Grund, dass die alten Sprachen der geeignetste Stoff für die allgemeine Bildung seien, hat sich in der Erfahrung nicht bewährt. Die eigentliche gelehrte Bildung ist nicht blos Sprachbildung, sondern die höhere intelligente überhaupt; es kann und wird aber ein ausgezeichnetes Talent an der Muttersprache einen ebenso sichern Leiter haben, wie an den alten.“ Sch. tritt warm für Schulen ein, die auf Grund der Muttersprache und der Mathematik mit Inbegriff der Physik die höhere Bildung anstreben.

Der deutsche Sprachunterricht hat nun vor allem den Zweck, die Schüler dahin zu bringen, dass sie ihre Gedanken in klarer, einfacher Weise auch mündlich aussprechen lernen; denn was nützen alle schriftlichen wolgelungenen Arbeiten, wenn der Mund verstummt, wo

er die Gedanken aussprechen soll. „Wir müssen es als einen großen Fehler bezeichnen, wenn man auf dem Unterrichsgebiete des Deutschen durchaus nur auf die schriftliche Übung, nicht aber gleichmäßig auf die Fertigkeit in der mündlichen Behandlung der Sprache Wert legt. Die Einseitigkeit, zwar gut schreiben, aber nicht sprechen zu können, ist etwas sehr Verderbliches. Es gibt sehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbare persönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Es ist Mangel an Bildung, wenn einer nicht imstande ist, gleich und unmittelbar seine Gedanken über irgend einen Gegenstand gehörig mitzutheilen. Mündliche Übungen in der Muttersprache sollten darum durchaus auch in der Volksschule angestellt werden. Im Hinblick, dass auch dem Geringsten im Volke jetzt Gelegenheit geboten ist, z. B. in irgend einem Zweige der Selbstverwaltung, wo es gilt, seine Meinungen zu vertreten und zum Ausdruck zu bringen, thätig zu sein, dürfen wir die Ausbildung in der Redefertigkeit als mindestens gleichwertig mit der der schriftlichen Darstellung der Gedanken anerkennen.“

Es erschallt weiter die Klage, dass neben der wissenschaftlichen Ausbildung der Schüler die praktische, neben der geistigen die körperliche Ausbildung nicht genug betont, neben dem Kopf die Hand zu wenig geübt werde; darum die Bestrebungen des Vereins für erziehliche Knabenhandarbeit, worin unbedingt ein guter Kern liegt, nur dass der Handfertigkeitsunterricht deswegen nicht als Lehrfach in die Schule aufgenommen zu werden braucht. Auch nach Sch. gehört zunächst alle specielle Ausbildung für einen Beruf nicht in die Schule. Anderseits gibt es Industrieschulen, namentlich für Knaben, in denen nichts von den eigentlichen Gewerben getrieben wird. Die Tendenz dabei ist, den Kindern an irgend einem Stoffe die mechanische Genauigkeit einzuüben und die nothwendige Kraft hierfür zu bilden. Je mannigfaltiger der Stoff, je größer der Cyclus von Fertigkeiten, desto besser. Er lobt es aber nicht, dass diese Zweige der mechanischen Fertigkeiten eher als andre nothwendige Fächer, wie Zeichnen und Turnen, in die Volksschule eingeführt werden. Auch Haushaltungsschulen für Mädchen in Verbindung mit der Volksschule, als nothwendiger Theil derselben, würden seinen Beifall nicht finden, da diese mit seinem Grundsatz, nach welchem solche Ausbildung der Familie anheim fällt, im Widerspruch ständen.

Aller Erfolg in den einzelnen Unterrichtsfächern hängt wesentlich mit von einer guten und rechten Methode ab. Es ist bekannt, wie sehr oft über die „Methodenjägerei“ gespottet wird, wie man in Bezug auf die Methode von „Mysterien der Volksschulkunde“ gesprochen hat, wie

gering ihr Wert manchmal von den Lehrern höherer Schulen angeschlagen wird. Sch. gehört nicht zu diesen Spöttern; er schätzt vielmehr eine gute Methodik. „Es ist Hauptaufgabe der Pädagogik in diesem Zeitalter auf Zeit abkürzende Methode bedacht zu sein, aber nur so abkürzend, dass sie, von richtigen Principien ausgehend, die Gründlichkeit eher fördern als hemmen.“ Wol ist er der Meinung, dass durch solche Verbesserung der Methoden manches in den Schulen eher erreicht werden kann als bisher, aber keineswegs hält er eine Methode für die allein richtige, er würde sich darum auch gegen eine starre Anwendung der kulturhistorischen und formalen Stufen im Unterrichte, wie sie Ziller befürwortet, erklären. Entschieden spricht er sich gegen eine Art kulturhistorischer Stufen im Religionsunterrichte aus. „Man hat in neuerer Zeit in einem pädagogischen System die Ansicht aufgestellt, die Kinder müssten in religiöser Hinsicht den Gang des ganzen menschlichen Geschlechts durchmachen, sie müssten erst Heiden sein und so die Naturanschauung auffassen, dann, durch Belohnung und Strafe zum Sittlichen getrieben, zum Monotheismus übergehen, und dann erst Christen werden. Das Wahre hierin ist, dass sie zur Religion und zu den religiösen Vorstellungen des erwachsenen Geschlechts nur allmählich gelangen können. Aber ganz verkehrt ist, was jene Ansicht darüber aufstellt, wie die Kinder dazu gelangen. Alles soll doch bei den Kindern von dem gemeinsamen Leben und aus dem Gesamtbewusstsein derer, unter denen sie leben, hervorgehen. Das religiöse Leben der Familie muss sich in den Kindern manifestiren, und darum ist in diesen nichts zu hemmen, was aus der inneren Entwickelung natürlich hervorgeht. Wir müssten der Mutterliebe Gewalt anthun, wenn sie die frommen Gemüthszustände den Kindern nicht mittheilen wollte.“ Solchen Auslassungen nach zu urtheilen, würde Sch. auch von einer Eintheilung der Schulzeit in Patriarchen-, Richter-, Robinson- und Reformationsstufe im Unterrichte wenig erbaut sein.

Fanden wir, dass Sch.'s Pädagogik eine ganze Anzahl unterrichtlicher Tagesfragen beleuchtet, so gilt dies endlich auch von einigen wichtigen allgemeinen erzieherischen Fragen, die die Gegenwart aufgeworfen hat.

Der Verfasser des „Rembrandt als Erzieher“ wirft der deutschen Erziehung vor, dass sie die Individualität nicht genug berücksichtige, die Individualität, die doch „der Generalbass der Bildung“, „die Blume des Lebens“, das „Wesen des Stoffes“ sei, „das Zauberwort, das alle Riegel sprengt“, und er geberdet sich, als ob er solche Gedanken

zuerst ausspreche. Dem gegenüber sei hervorgehoben, dass Sch. geradezu als der eigentliche Entdecker des vollen Begriffs des Wesens der Individualität bezeichnet werden kann, wie auch aus einzelnen in diesen Ausführungen von ihm angeführten Aussprüchen hervorgehen dürfte. Klagen hört man, dass der Autorität in Staat, Kirche und Gemeinde oft die Achtung und Anerkennung versagt werde, dass der Einzelne sich nicht mehr dem Allgemeinen unterordnen wolle, und dass ein Bestreben sich zeige, das Alte und Festgefügte niederzureißen. Besonders sei in der Jugend ein Geist der Pietätlosigkeit und Unbotmäßigkeit erstarkt, welcher trübe Erscheinungen zeitige und einen traurigen Blick auf die Zukunft eröffne. Darum träte die Frage nahe, wie die Autorität wieder zu Ehren zu bringen sei, wie die Schule Gehorsam und Achtung gegen Vorgesetzte in die Herzen der Unmündigen pflanzen könne. Auch Sch. hält seine Gedanken hierüber nicht zurück. „Im Anfang der Erziehung ist die Autorität gleich alles, das Gemeingefühl gleich Null; am Ende ist es umgekehrt. Der Verlauf der Erziehung ist ein allmähliches Abnehmen der Autorität und ein Zunehmen des Gemeingefühls.

Die Erziehung muss der Freiheit des Einzelnen in seiner Entwickelung Raum lassen.“ Sonach befürwortet Sch. ein stummes Unterwerfen unter die Autorität, das nicht nach Gründen fragt, die Entwickelung eines Knechts- und Sclavensinnes ganz und gar nicht; vielmehr soll die Achtung vor der Autorität eine freiwillige, aus eigner Entschließung hervorgegangene sein.

Um die Achtung vor der Autorität ein- für allemal fest zu gründen, sind viele dafür, in der Schule eine strenge und harte Disciplin, ein sogenanntes „schneidiges Verfahren“ einzuführen, welches die Jugend einschüchtern und ein Auflehnen gegen Gesetze und Befehle ganz unmöglich machen soll. Treffend bemerkt Dr. Sachse solchen Bestrebungen gegenüber, dass alle äußere Zucht der Schule nicht über die Schule hinauswirke, wenn diese Zucht nicht das Ergebnis harmonischer Bildung ist. Und hiermit stimmt Sch. ganz überein, weil er für die Schule allerdings strenge Regelmäßigkeit verlangt, aber durchaus verbunden mit einer gewissen Milde in der Handhabung, sonst werde man nur Knechtssinn und Zügellosigkeit im Schüler heranbilden, was beides für das öffentliche Leben von Nachtheil wäre. „Alles darf nicht geregelt werden um das Kind, sonst wird es nicht vorbereitet fürs Leben. Das Leben der Jugend soll ein solches Gebiet haben, wo die Umgebung nur unter dem Charakter ursprünglich freier Lebensthätigkeit einwirkt.“

Freunde einer militärischen Behandlung der Schuljugend, eines Drillens in äußerer und in geistiger Hinsicht, erwarten auch von häufiger Anwendung von Belohnungen und Strafen große erzieherische Wirkungen. Sch. meint, dass Belohnungen und Strafen nur als Minimum anzuwenden sind, da sie stets das Sinnliche unterstützen und die sittliche Entwickelung hemmen. „Wir sehen es immer als eine nothwendige Vorbereitung für das ganze Leben an, dass die Jugend gewöhnt werde, der Lust und Unlust zu widerstehen. Absichtliche Übungen in dieser Hinsicht werden als pädagogisches Element anerkannt. Wenn man nun auf der anderen Seite Strafe und Belohnung als Reizmittel anwendet und also Lust und Unlust auf diese Weise erregt, dass sie Motive werden, so ist das dem ersten Bestreben vollkommen entgegengesetzt, dort wird beides unterdrückt, hier erregt, und so ist der Widerspruch da. Lust und Unlust, Strafe und Belohnung dürfen nur insofern in Anwendung kommen, als durch sie nicht das Bewusstsein afficirt wird; sie sollen nie unter der Form des Bewusstseins als Gegenwirkung gebraucht werden.“ Sch. ist also für einen sehr behutsamen Gebrauch, der die Entwickelung von Ehrgeiz, Lohnsucht auf der einen Seite, Groll, Furcht und Neid auf der andern Seite ausschließt.

Der allgemeinen Erziehung dient auch das Spiel, für dessen Pflege die Gegenwart sehr thätig ist, und das man neben dem gymnastischen Unterricht als beste Erholung von einseitiger geistiger Beschäftigung ansieht. Sch. ist ein besonderer Freund des Jugendspiels. Er nennt Spiel alles, was im Leben des Kindes Befriedigung des Moments ohne Rücksicht auf die Zukunft ist, eine absolute Negation der Zukunft, während Unterricht Beschäftigung mit Rücksicht auf die Zukunft ist. „Das Princip, dass ohne körperliche Bewegung und ohne Zusammenhang mit der Atmosphäre der Körper sich nicht kräftig ausbilden könne, hat, wie zur Zeit der Griechen, auch heute noch seine Geltung. In jeder Beziehung ist es heilsam, den Körper die Stärkung, die aus dem reichlichen Einfluss der Atmosphäre und aus der freien Bewegung hervorgeht, genießen zu lassen. Die Jugend selbst tritt auf die leichteste Weise in Masse zusammen und ordnet sich willig. Es bedarf nur der Aufsicht, die ein Lehrer oder Schüler ausüben mag.“

Güßfeld und andre schlagen nun vor, die häuslichen Arbeiten im Interesse der körperlichen Ausbildung ganz in Wegfall zu bringen, womit aber Sch. nicht einverstanden ist, da dieselben nicht zu vermeiden sind, will man anders die Schüler zur Selbständigkeit im Arbeiten erziehen. Ebenso sind nach ihm Arbeitsstunden, in denen der Schüler ein Lieblingsstudium treiben kann, durchaus zu empfehlen. —

So findet denn, wenn wir zurückblicken, eine Menge pädagogischer Fragen über Organisation des Schulwesens, über Unterricht und Erziehung durch Sch.'s klaren und scharfen Geist eine helle Beleuchtung. Ist er unfehlbar? Nein, denn er selbst vertritt die Meinung, dass es eine allgemein giltige Pädagogik für alle Zeiten, Länder und Völker nicht geben könne, und er hielt also auch nicht die seine dafür. „Die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des speculativen Princips der Erziehung auf gewisse gegebene factische Grundlagen. Eine allgemein giltige Pädagogik läuft auf eins hinaus mit dem allgemeinen idealen Staat, erklärt alles Positive und Historische für zufällig. Der Mensch ist abzuliefern an einen bestimmten Staat, eine Kirche und ein geselliges Leben. Da aber die Gestaltung dieser verschiedenen Gebiete auch überall verschieden ist, so leuchtet auch ein, dass die Pädagogik nicht als eine allgemein giltige aufgestellt werden kann." Nichtsdestoweniger ist ihm dieselbe sowol eine Wissenschaft als eine Kunstlehre und er tritt so in Gegensatz zu denen, welche die Pädagogik nicht als Wissenschaft anerkennen wollen. Ärzte, Theologen, Juristen, Philologen u. s. w. streiten nicht darüber, ob sie Jünger einer Wissenschaft sind, den Pädagogen bleibt dies vorbehalten. Für Sch., der vor vielen andern Vertretern der Wissenschaften berufen war, auch hierüber sein Urtheil abzugeben, ist die Pädagogik eine mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete, angewandte Wissenschaft, der Politik coordinirt. Sie ist ihm aber auch zugleich Kunstlehre, da er sagt: „Die Theorie der Erziehung steht in genauer Beziehung zur Ethik und ist eine an dieselbe sich anschließende Kunstlehre."

Seitdem Schleiermacher seine Erziehungslehre vortrug, sind fast sieben Jahrzehnte dahingegangen; im Staats-, Kirchen- und Schulwesen hat sich vieles geändert, manches ist erreicht, was er erstrebte; andre Fragen, die er aufwarf, sind auch heute noch schwebend, und seine Meinung hierüber zu vernehmen, kann nur von Nutzen sein. Schulreform! so hat man in den letzten Jahren an allen Orten und Enden gerufen! Das ist nach Sch. eine bedenkliche und beachtenswerte Erscheinung. „Tritt irgendwo im Staat die Corruption schon hervor, so findet man die Erziehung unzureichend, man fängt an, sie anders zu gestalten, man richtet sie auf den Punkt, wo der Verfall sich manifestirt. So ist der revolutionäre Charakter des Erziehungswesens ein unverkennbares Zeichen von dem eingetretenen Verfall einer Gesellschaft. Je mehr die Neuerungen den Charakter der Einseitigkeit haben, desto mehr deuten sie auf den Verfall." Diese Ausführungen

dürften auf die Gegenwart auch anzuwenden sein, da man von der Schule Abhilfe vieler socialer Schäden erhofft, wie sie sich in der socialdemokratischen Bewegung, im Verfall der öffentlichen Sittlichkeit, in der Pflege öden Scheinwesens, im Mangel an Charakterstärke, Pflichtgefühl, Arbeitslust und Zufriedenheit kundgeben. Ein sicheres Urtheil darüber zu erlangen, ob und inwieweit die Schule zur Heilung solcher Erscheinungen beitragen kann, ob es von Vortheil ist, alte Bahnen in der Erziehung zu verlassen und neue glücklichere Wege einzuschlagen, ob neue Vorschläge hierzu nicht längst geprüft und verworfen worden sind, — dazu kann ein erneutes gründliches Studium der Sch.'schen Pädagogik mit beitragen.

Die ethischen Gesetze.

Von *Th. Landmann-Königsberg i. Pr.*

Das 4. Heft (Januar 94) des Pædagogium brachte über „Ethische Cultur und Schule“ von H. Budde-Bremen einen Artikel, welcher neben vielem Vorzüglichen, Durchdachten und zum Denken Anregenden auch so eigentümliche Behauptungen bezüglich der Natur und des Wesens der „Sittengesetze“ aufgestellt hat, dass ich mich schlechterdings zu einer Entgegnung veranlasst fühle, die vielleicht etwas zur „Klärung“ beitragen dürfte.

Ein schwerwiegender Fehler in jener Abhandlung scheint mir zunächst in dem Umstande zu liegen, dass der Verfasser, um es kurz zu sagen, die göttlichen und die menschlichen Sittengesetze nicht klar auseinandergehalten hat. Es gibt ohne allen Zweifel Sittengesetze, die nimmer von Menschen aufgestellt worden sind, die, so lange Menschen denken können, für alle Zeiten und für alle Menschen Geltung haben. Dahin gehören die Gebote der Mäßigkeit, der Selbstvervollkommnung, der Gerechtigkeit, der Wahrhaftigkeit, der Nächstenliebe, der Treue u. s. w. Diese Gesetze, welche sich dadurch charakterisiren, dass ihre Befolgung dem Menschen Heil, ihre Missachtung Unheil bringt, sind sicher nicht von Menschen aufgestellt, sondern nur von geistig hochstehenden Menschen (Jesus, Sokrates u. s. w.) als göttlich erkannt und der Menschheit vermittelt worden. Diese erhabenen, ewig geltenden Gesetze, die wir vorzugsweise „ethische“ nennen wollen, sind weitaus etwas anderes, als die Sittengesetze, welche sich im Laufe der Zeiten innerhalb der engeren oder weiteren Kreise der menschlichen Gesellschaft herausbilden. Ja, diese letzteren, z. B. die Sitte des Duells, können sogar mit jenen ethischen Gesetzen im Widerspruch stehen. Nur von der letzteren Kategorie der Sittengesetze, die allerdings wandelbar und nicht für alle Menschen und Völker verbindlich sind, kann der Verfasser mit Recht sagen (S. 226): „Eine Giltigkeit in absolutem Sinne können die Sittengesetze also nicht beanspruchen.“ Das hinter diesem Satze stehende Fragezeichen der Redaction hat wol im Obigen seine Begründung gefunden. Nur auf

die letzteren, die menschlichen Sittengesetze, kann ferner die Behauptung passen (S. 227): „Wir sehen also klar, dass es eine bis in alle Einzelheiten feststehende und für jeden bindende Moral nicht geben kann.“ Jene ethischen Gesetze stehen unwandelbar fest und sind für jeden verbindlich! Nur an die letztere Kategorie der Sittengesetze kann Verfasser denken, wenn er sagt (S. 229): „Sittengesetze sind etwas geschichtlich Gewordenes und noch immer Werdendes.“ (S. 230): „Die ethischen Gesetze sind einmal die Producte des Individuums.“ Die Behauptung endlich (S. 229), dass die Differencirung in ethischen Dingen umsomehr zutage treten müsse, je höher die Cultur eines Volkes steigt, ist ja schon von der Redaction gebürend zurückgewiesen worden. Die Gesellschaften für ethische Cultur haben es nun offenbar nur einzig und allein mit jenen allgemein giltigen ethischen Gesetzen zu thun; ihre klar ausgesprochene Aufgabe ist es, mit allen ihnen zu Gebote stehenden Mitteln die Menschheit dahin zu führen, dass sie ethisch denke und handle, dass kraft dessen eine Unmasse des Elends und Jammers aus dem Menschenleben verschwinden und alle Menschen ein „menschenwürdiges Dasein“ führen mögen! Denn dass die „unethische“ d. h. den göttlichen Moralgesetzen widerstrebende Gesinnung eine Quelle weitaus des meisten Elends und Unglücks auf dieser Erde ist, ist zweifellos; das lehrt die tägliche Erfahrung! — Der Kampf gegen die ganz unethische und daher verderbliche Nietzschesche Lehre vom Recht des Stärkeren gehört, wie der Herr Verfasser sehr richtig sagt, ganz besonders zu der Aufgabe der ethischen Gesellschaften. Nicht scharf genug kann die Lehre vom Recht des „Übermenschen“ gebrandmarkt werden: stellt sie doch den Menschen auf dasselbe Niveau mit dem vernunftlosen Tiere. Wer eine solche Lehre, wenn auch im geistvollsten Gewande (um so schlimmer), öffentlich aufzustellen sich erdreistet, versündigt sich nicht nur frevelhaft gegen seine Mitmenschen, sondern stellt sich selbst auch moralisch vor allen vernünftig und human denkenden Menschen an den Pranger. Was Herr Budde am Schlusse seiner Abhandlung über das heutige Schulwesen sagt, dass eine Verringerung der Schülerzahl in den einzelnen Classen überaus wünschenswert sei, dass die Selbstzucht wesentlich Ziel der Erziehung sein müsse und die Einführung des Moralunterrichts in unseren Schulen nothwendig sei, das wird jeder ethisch denkende Pädagoge gern unterschreiben. — Sollte meine eben dargelegte Auffassung des verschiedenen Wesens der Sittengesetze ihm nicht richtig erscheinen, so bin ich zu weiterer Vertheidigung meiner Idee bereit.

Lesen und Jugendlectüre.

*Von **Otto Fiedler**-Hirschberg i. Schl.*

Lesen bildet. Dieser Meinung sind ohne weiteres alle wissenshungrigen Philister in Vorder- und Hinterhäusern, auf Comptoirschemeln und schwellenden Polstern des Salons. Wer nur irgend ein paar Stunden des Tages übrig hat, der liest. Und es gibt Leute, die, wenn sie einmal auch nur minutenlang nichts zu thun haben, gleich nach etwas Gedrucktem greifen müssen. Was soll die Zeit verloren gehen? Das Leben ist so kurz, und — Lesen bildet. Welche Fülle von Gedanken kann in einer Stunde aus so einem mit Druckerschwärze betupften Blatt Papier in den Menschengeist hinüberströmen! Ein Teufelskerl, dieser Gutenberg, das ermöglicht zu haben!

Ehre aber auch der Schule, die es erreicht, selbst stupiden Bauernkindern in spätestens einem Jahre die Kunst des Lesens beizubringen! Unverzeihlich, wenn es nun noch ungebildete Leute gibt! In das abgelegenste Walddorf gelangen Zeitungen und Bücher und mit ihnen tausend Gedanken, welche die Vordenker der Menschheit in freundlichster Absicht für ihre Brüder, die sie gar nicht einmal kennen, gedacht haben. Worauf Millionen ihr Lebtag nicht von selbst gekommen wären, das wird ihnen in anmuthiger Form vor die Seele geführt. Haben wir's nicht herrlich weit gebracht? Und wie gut ließe sich das ins Wanken geratene Autoritätsprincip wieder befestigen! Der Staat brauchte blos eine Commission von Männern, die alles verstehen, einzusetzen, ihre Aussprüche drucken und verbreiten zu lassen und jedes etwa noch vorhandene private Denken zu verbieten. Die befreite Menschheit würde es ihrem Wolthäter nur Dank wissen, dass er es ihr so leicht macht, Welt und Leben verstehen zu lernen. Den Thoren möchte ich sehen, der dann noch käme und sagte, dass es ein größeres Vergnügen wäre, selbst und

allein in den Urwald der Erkenntnis einzudringen! Wir hätten das Paradies wieder, wie es vor dem Sündenfalle war, als noch der Zweifel die Menschenbrust nicht zerriss. Ach, und wie schnell wäre die Schulfrage gelöst! Ausser Rechnen und den sogenannten technischen Fächern brauchte blos Lesen gelehrt zu werden, das Zaubermittel, das jeden Wissensborn erschließt. Da könnte getrost der Unterofficier seinen Einzug in das Schulhaus halten, und die Säckel der Gemeinden und Staaten würden nicht mehr so ausgebeutelt werden wie jetzt bei unseren kostspieligen Schuleinrichtungen.

Lesen schafft Wissen, und Wissen ist Bildung. So denkt auch mein Buchbinder und liest erst alle ihm zur Bekleidung anvertrauten Bücher gewissenhaft bis zur letzten Seite, ehe er seines Amtes waltet. Für jedes Buch und jeden Autor hat er sozusagen ein besonderes Fach in seinem Gehirnkasten. Da wohnen sie alle, die Modernen und Nicht-Modernen, schiedlich und friedlich: Darwin neben den alten Kirchenvätern, Schopenhauer bei Demokritos, die Marlitt und Goethe, der Rembrandt-Deutsche und Nietzsche, Tolstoi, Rousseau, Ibsen u. s. w. u. s. w. Manchmal wird mein Meister mittheilsam. Er will zeigen, was er gelernt hat, und „kühn, in Gottes Namen" bringt er aus seiner geistigen Vorrathskammer, was ihm gerade in den Griff kommt. Dabei lächelt er mich triumphirend und mitleidig zugleich an. Ich aber denke: Es ist doch etwas Herrliches um die Organisation. Wenn der gute Mann nun alles, was er so sorgsam eingetragen hat, in Verbindung gebracht und daraus ein Gedankengebäude errichtet hätte, in dem eins zum anderen passt — Weltanschauung nennt man das — ich würde gerührt zu ihm aufsehen und sprechen: „Lies weiter — Lesen bildet!" Allein, so habe ich einen Sammelnarren vor mir, der sich wol an seinen Schätzen ergötzt, wie der Geizhals am funkelnden Golde, aber auch wie dieser aus dem Capital keinen Gewinn zu ziehen versteht. Wissen ist noch lange nicht Bildung. Denn bilden heißt nicht anhäufen, sondern organisiren.

Das wissen wir Lehrer ganz genau. Deshalb verbannen wir aus der Schule todtes Gedächtniswerk und bemühen uns, das Neue methodisch dem Geiste des Schülers einzugliedern. Keinem von uns fällt es ein zu glauben, er habe genug gethan, wenn er den fremden Wissensstoff vor das Kind bringt und diesem Aufnahme und Verknüpfung überlässt. Wie sorgfältig wird da zergliedert, altes Besitzthum wieder in das Bewusstsein gerufen und mit Neuem verbunden, das gewonnene Resultat angewendet und die Menge der Vorstellungen

systematisirt! Warum geben wir uns diese Mühe? Wir wollen bilden, organisiren.

Zwei, drei, vier Stunden haben wir so redlich geschafft. Jetzt drängt sich die Kinderschar um einen großen, mit Büchern vollgepfropften Schrank. Jedes streckt verlangend die Hände aus und empfängt ein Buch, wie es dem ausgebenden Lehrer gerade in die Finger kommt. Mit den Worten: „Das hab' ich schon gelesen" wandert es manchmal in den Schrank zurück oder auch in die Schultasche eines Mitschülers. Dann wird eben ein anderes hervorgesucht, welches das Kind noch nicht kennt. Ein Missgriff ist ausgeschlossen. In dem Schranke steht ja: Classe IV, III u. s. w., und nach den Angaben eines Jugendschriftenverzeichnisses ist das Buch an den richtigen Ort gestellt worden. Nun läuft das Kind mit seinem Schatze nach Hause. Aus Erfahrung weiß es, dass in solch einem Bändchen mitunter ganz unterhaltende Dinge stehen. Der erste freie Augenblick wird benutzt und die wachgewordene Neugier befriedigt. Nach dem Lesen einiger Seiten ist die Entwickelung der Geschichte so weit bekannt, dass die Phantasie der Darstellung voran zum Schlusse eilt. Rasch wird noch das letzte Blatt überflogen. Dem Verlangen des Kindes ist Genüge geschehen, und bis zur nächsten Bibliothekstunde liegt das Buch nun im Winkel, um dann gegen ein anderes ausgetauscht zu werden. Niemand fragt: „Was hast du gelesen? Wie verstehst du das und jenes?" Man streicht das Lesegeld ein und freut sich am Schlusse des Schuljahres, dass das Interesse der Kinder an geistiger Speise so groß gewesen ist und demzufolge die Bibliothek eine ganze Reihe neuer Erscheinungen kaufen kann. Ach, und das Bewusstsein, die Bildung der anvertrauten Jugend so mächtig gefördert zu haben! Denn das muss doch der Fall gewesen sein. Wo kämen sonst die Tausende von Pfennigen in der Casse her? Nun ja, gelesen ist worden, mit Wuth sogar. Aber dieses Lesen hat viel von dem eingerissen, was in der Unterrichtsstunde mühsam aufgebaut worden ist. Hat man dort an Aufmerksamkeit gewöhnt, an das Achten auf alles, an Klarheit der Vorstellungen, so förderte die Privatlectüre die Gedankenlosigkeit, die gemeine Neugier, das Sensationsbedürfnis, die Freude am blos stofflichen Genießen. Muss da nicht die verderbliche Lesewuth entstehen und das Verlangen nach jener Hintertreppenlectüre, der kein Mittel zu schlecht ist, sobald es nur Spannung erzeugt?

Hier wird nun mancher zu dem Einwurf geneigt sein: „Ja, wenn die Privatlectüre in der Schule solche Früchte zeitigt, dann hinaus

mit ihr!“ Ganz recht. Aber diese üblen Wirkungen sind durchaus nicht nothwendig. Es liegt keineswegs im Wesen der Jugendlectüre an sich, wenn häufig gerade das Gegentheil von dem erreicht wird, was man mit diesem Erziehungs- und Bildungsmittel eigentlich bezweckt. Die private Lectüre ist sehr wol imstande, den geistigen Horizont des Schülers zu erweitern; sie kann seine Gemüthsbildung fördern; sie kann zur Freude an Kunstgenüssen erziehen, und endlich — was sehr bedeutend ins Gewicht fällt, sie kann ein unschätzbares Mittel sein, den Schüler zum freien Gebrauch seiner Kräfte anzuregen, ihn vorzubereiten auf die Zeit, wo kein Lehrer mehr weisend und führend neben ihm steht, sondern wo er in seiner Fortbildung auf sich selbst angewiesen ist. Alle diese Zwecke sind erreichbar, und wenn nun die Privatlectüre zu nicht gewünschten Resultaten führt, so kann das nur in der Art und Weise ihres Betriebes liegen.

Wirklich mit Nutzen zu lesen, versteht nicht jedermann. Das will gelernt und geübt sein. Es gibt Leute — und ihrer sind nicht wenig — die einen naiven Glauben an alles Gedruckte haben. Das Widerspruchvollste nehmen sie kindlich zutraulich hin. Sie fragen nicht: „Warum ist das so und jenes wieder anders?“ Sie consumiren jährlich eine Menge Bücher und eine Legion Zeitungsartikel. Haben sie ein gutes Gedächtnis, dann erwerben sie sich den Ruf eines belesenen Menschen und werden darobhin von Hinz und Kunz für grundgelehrt gehalten. Aber in ihrem Gehirn wirbelt es durcheinander wie in einem Taubenhause, und am besten ist es noch, ihr Gedächtnis reicht nicht über das zuletzt Gelesene hinaus. Gewinnbringendes, bildendes Lesen ist nur auf einer Stufe geistiger Verfassung denkbar, wo der Lesende beim Aufnehmen des Neuen seinen alten Geistesvorrath immer wieder revidirt und, wenn er dadurch in Unordnung geräth, ihn wieder in Ordnung zu bringen versteht. Das setzt aber erstens soviel kritischen Blick voraus, dass das sich in den Vorstellungen Widersprechende auch als solches erkannt wird und zweitens einen Grad geistiger Zucht, der beständig zum Ausgleich der Differenzen treibt. Denn nicht das Aufnehmen neuer Vorstellungen bildet, sondern das Verknüpfen derselben mit den bereits vorhandenen. Gelesenes, das nicht verarbeitet wird, ist todter Ballast, der blos hinderlich sein kann. Gedankenlose Lectüre führt eine Erschlaffung der geistigen Energie herbei, die, fortgesetzt, mit geistiger Impotenz enden muss. Wie wenige aber, die tagtäglich Bücher und Zeitschriften zur Hand nehmen, um sich daraus zu bilden, sagen sich das. Sie bemühen sich nicht einmal,

das Gelesene als Ganzes zu erfassen. „Etwas wird schon hängen bleiben," sagen sie, und so halten sie sich an das, was vermöge ihrer geistigen Verfassung für sie besonders hervortritt. Ist es gerade der Kern des Dargebotenen, gut; ist er es nicht, sondern blos eine Einzelheit, nun: auch gleich. Etwas ist wirklich hängen geblieben. Man mache nur einmal die Probe. Wie viele der Leute, die eine Predigt besuchen oder ins Schauspiel gehen, sind imstande, die Grundgedanken des Gehörten anzugeben und das Einzelne um ihn richtig zu gruppiren? Und dass sie das nicht können, hat, wenn nicht absolute Unfähigkeit vorhanden ist, seinen Grund im Mangel an geistiger Selbstzucht. Infolgedessen beschäftigen sie sich mit neuen Gedanken auch nicht lange. Das Gefühl der geistigen Leere treibt sie schleunigst wieder zu etwas anderem, ihnen bisher unbekanntem.

Ist so eine große Zahl Erwachsener nicht imstande, ein geistiges Gebilde selbständig in sich aufzunehmen und zu verarbeiten, um wieviel weniger wird das bei neun-, zehn-, elf-, vielleicht noch zwölfjährigen Kindern der Fall sein? Und solchen gibt man bereits Bibliothekbücher in die Hand. Man mache nur einmal die Probe, veranlasse Kinder der Mittelstufe einer vielclassigen Volksschule zum Durchlesen einer Erzählung von nur mäßigem Umfange und ganz einfacher Handlung und fordere dann Wiedergabe des Inhalts. Dabei wird sich herausstellen, dass nur sehr Wenige das Ganze erfasst haben; die weitaus Meisten werden nur Bruchstücke auszugeben wissen. Der in dem Sprachstück niedergelegte Schatz ist also nicht gehoben worden, mithin die Arbeit mehr oder minder fruchtlos geblieben. Die Schüler dieser Stufe stehen eben noch nicht auf dem Standpunkte, dass sie sich durch Lesen etwas selbständig erarbeiten könnten. Muthet man ihnen dies in der Privatlectüre zu, so beginnt sie entschieden zu früh. Sie bleibt dann ohne Nutzen und sinkt infolgedessen zum bloßen Zeitvertreib herab. Es ist eine grobe Täuschung, etwa zu meinen, dass die für diese Altersstufe bestimmte Literatur an den kindlichen Geist keine höheren Anforderungen stelle als jedes andere Unterrichtspensum dieser Stufe, und die Privatlectüre darum auch hier schon unbedenklich gepflegt werden könne. Es bedeutet wahrhaftig einen gar großen Unterschied, ob, wie das im Classenunterricht der Fall ist, der Lehrer durch methodische Hilfeleistungen einen Stoff im Kinde fruchtbar macht, oder ob dieses selbst dafür sorgen muss. Wenn das vollkommen gleich wäre, warum unterrichten wir denn da noch? Überlassen wir die Privatlectüre darum ruhig der Oberstufe, und weisen wir den Mittel-

classen eine Art Vorbereitung darauf zu, vielleicht in dem Sinne, dass geeignete Lesestoffe den Kindern zum selbständigen Erarbeiten gegeben werden und wir uns dann im Unterricht erkundigen, wie das geschehen ist. So könnten ganz gut die Märchen oder andere geeignete Erzählungen des Lesebuches von den Kindern zu Hause gelesen und dann in der Schule erzählt werden, noch ehe die Besprechung durch den Lehrer erfolgt. Das fördert das selbständige Arbeiten, entwickelt die Freude an geistigen Genüssen und wirkt so vorbereitend auf die eigentliche Privatlectüre, die wiederum die Vorstufe zur selbständigen geistigen Fortbildung nach der Schulzeit ist. Zum Lesen muss erzogen werden, sonst bleibt es eine wertlose, zeitraubende, den Geist einschläfernde Beschäftigung, die es leider für einen zu großen Theil der heutigen Culturmenschheit in der That ist.

Aus diesem Grunde aber wird die Privatlectüre, auch wenn sie nur in den oberen Classen eine Stätte findet, in anderer Weise betrieben werden müssen, als es bis jetzt gemeiniglich geschieht. Der kindliche Geist ist auch hier noch zu beweglich, viel zu sehr auf das Neue gerichtet, als dass er sich Zeit nähme, sich in etwas zu vertiefen. Wenn er auch imstande wäre, sich einmal selbständig fortzuhelfen, sich selbst etwas zu erarbeiten, sich ohne fremde Hilfe an einem Kunstwerke zu erfreuen, der Mangel an Stetigkeit wird ihn immer wieder daran hindern. Diesem Flattersinn leistet aber die Art und Weise, wie die Privatlectüre gewöhnlich gehandhabt wird, gewaltigen Vorschub. Der Bibliothekar gibt wahllos die Bücher aus; der Schüler wird später nicht gefragt, ob er das Bändchen gelesen hat oder nicht, noch viel weniger veranlasst, sich über den Inhalt auszusprechen. Er kann nach Herzenslust schmökern, sich todtlesen — ganz gleich! Erscheint unter solchen Umständen die Schülerbibliothek nicht als ein bedeutungsloses Anhängsel der Schuleinrichtungen, als ein Vergnügungsinstitut im Range einer Schaubude, mit dem Zwecke, die Sensationslust zu befriedigen und zugleich immer wieder anzuregen? „Immer heran, meine Herrschaften! Noch nie Dagewesenes —“ Das merkt das Kind gar bald und verliert allen Ernst an der Sache. Der Geist der meisten Menschen ist sehr träge. Sie wollen nicht lange denken, sich nicht lange einem Eindruck hingeben, sondern sich freuen an den bunten Bildern, die in schneller Folge an ihnen vorübergaukeln und über die leere Langeweile hinweghelfen. Wo bleibt da die innere Sammlung und Inzuchtnahme, auf die wir, wenn wir erfolgreich bilden wollen, hinwirken müssen?

An ihre Stelle treten Zerfahrenheit und Zerstreutheit, die schlimmsten Feinde allen Fortschrittes. Da kann das Buch noch so wertvoll sein, es wird keinen bildenden Einfluss gewinnen. Nur wenn Lehrer und Schüler in der Privatlectüre einen Bildungsfactor sehen, der dieselbe Bedeutung hat wie alle anderen auf Ausgestaltung des menschlichen Geistes abzielenden Schuleinrichtungen, wird Nutzen gestiftet werden.

Die Jugendlectüre hat auch ihre Methodik. Damit verträgt sich aber nicht die Plan- und Ziellosigkeit ihres jetzt üblichen Betriebes. Die Neuankäufe für die Bibliotheken geschehen lediglich nach Empfehlungen von Jugendschriften-Commissionen, die ja allerdings schon eine „Scheidung der Schafe von den Böcken" vorgenommen haben. Das Urtheil dieser Körperschaften in allen Ehren — aber sie können doch nur das im allgemeinen für die Jugendlectüre Passende auswählen. Was speciell für die und die Schule, für diese und jene Bibliothek sich eignet, haben die betreffenden Leiter dieser Institutionen ausfindig zu machen. Die Jugendschriften-Commissionen generalisiren, die Schul- und Bibliothekcommissionen specialisiren. Das ist unbedingt nöthig. Wir können doch den Kindern nicht mit allen möglichen Ideenkreisen kommen, die erst in entfernterer Verbindung stehen. Je einheitlicher das Einzelne bei aller Mannigfaltigkeit zu einem Ganzen sich zusammenschließt, je inniger und leichter übersichtlich die Verknüpfung ist, desto besser unser Lehrplan, desto sicherer der Erfolg unserer Arbeit. Das viele Verstreute thut's nicht; der Zusammenschluss macht's. Denn — ich wiederhole das — bilden ist nicht anhäufen, sondern organisiren. Darum muss auch die Privatlectüre, wenn sie ein Bildungs- und Erziehungsmittel sein soll, in den Lehrplan in gewissem Sinne eingegliedert werden. Selbstverständlich wird man sich hierbei nicht auf den materialistischen Standpunkt, der eine Concentration nur in der Vereinigung stofflich verwandter Unterrichtspensen sieht, stellen, sondern eine allgemeine Ideenübereinstimmung genügend sein lassen. Die Privatlectüre soll ja den Unterricht nicht stofflich ergänzen; sie soll nicht ausschließlich zur Verstandescultur und Vermehrung des Wissens getrieben werden. Die Zeiten, wo man das verlangte, liegen bereits hundert Jahre hinter uns. Die Verbindung zwischen Jugendlectüre und Lehrplan in unserem Sinne bezweckt vielmehr nur, den Schülern zu geistiger Sammlung zu verhelfen und somit Nutzen zu ermöglichen. Wir wollen nicht Ausbreitung sondern Vertiefung.

Das zu erreichen, ist noch etwas anderes nöthig. Vorhin erwähnte ich, dass man die Jugendlectüre viel zu sehr als Privatsache

betrachtet, und darum in dieser Hinsicht alles gehen lässt, wie es will. Nun gehört das Moment der Freiheit allerdings zu ihrem Wesen, schon weil durch sie zur Freiheit, das bedeutet hier: zu selbständigem Arbeiten, zur Freude an geistigen Genüssen, die sich nicht commandiren lassen, erzogen werden soll. Der Privatlectüre diese Freiheit nehmen, hieße demnach ihr Wesen auflösen. Aber — und darauf kommt es an — eine zu weit gehende Freiheit wirkt bei Unmündigen schädlich. Wer sich nicht selbst im Zaume hat, den müssen andere im Zaume haben. Auch der Schüler der Oberclasse wird, wenn er gar keinen Zügel fühlt, flüchtig lesen und nur seiner Neugier fröhnen wollen. Der Lehrer muss darum die Auswahl der Lectüre selbst treffen.

Damit erreicht er, dass ein gewisser methodischer Gang in das private Lesen kommt und der Individualität des Schülers Rechnung getragen wird, natürlich nur im großen und ganzen, indem man dem Schwachen nicht zu viel, dem Starken nicht zu wenig zumuthet. Die Ausgabe der Bücher kann in einer besonders hierfür angesetzten Zeit erfolgen, oder aber im Anschluss an den Unterricht. Vorzuziehen wäre wol das Letztere, weil die Kinder dann schon auf dieses oder jenes in der Bibliothek befindliche Werkchen aufmerksam gemacht worden sein könnten, und so der Boden besser für die aufzunehmende Saat bereitet wäre. Suche man doch Verknüpfungen, wo es ohne Gewaltsamkeit möglich ist. Freilich wird man bei derartigem Betriebe nicht umhin können die Werke in mehreren Exemplaren anzuschaffen; denn es sollen doch möglichst viel Kinder bald lesen, worauf in der Stunde hingewiesen worden ist. Aber wozu muss denn eine Schülerbibliothek übermäßig viel Neuerscheinungen kaufen? Soviel Gutes kommt doch nicht alle Jahre auf den Markt. Zudem wechseln die Kinder in der Classe, und ihrer Neugier wollen wir doch nicht zu Hilfe kommen. Lasse man ruhig eine Anzahl Schüler dasselbe lesen. Ein edler Wettstreit fördert nur. Dazu aber muss es kommen. Die Kinder sollen sich aussprechen über das, was sie daheim in völlig freier Weise gelesen haben. Das beachtet man jedoch vielfach nicht und denkt: „Wozu das langweilige Wiederholen?“ Nicht doch. Das Wiederholen ist eben auch ein Mittel, den Schüler vor Flüchtigkeit zu bewahren und zur geistigen Inzuchtnahme anzuhalten. Es soll ja nicht pedantisch getrieben werden. Um Gotteswillen kein quälendes Examiniren, bis auch das Kleinste herausgeholt ist. Es genügen wenig Fragen, um sich zu vergewissern, ob jemand ein Buch gelesen hat und wie es geschehen ist. Aber diese Fragen dürfen nicht

unterbleiben; Gelegenheit dazu wird im Unterricht mannigfach geboten. Das Kind muss sich zu einem sorgfältigen Lesen bestimmt fühlen, bestimmt durch die Persönlichkeit des Lehrers und seine Controle. Das garantirt den Nutzen der Privatlectüre.

Nun wird es aber schwer werden, diesen Forderungen unter den gegenwärtig bestehenden Einrichtungen des Schüler-Bibliothekwesens nachzukommen. Mit der theoretischen Anpassung der Privatlectüre an den Lehrplan dürfte es zwar noch gehen. Die Vertheilung der Bücher anf die einzelnen Classen ließe sich machen. In der praktischen Ausführung aber wird man, wenn nur eine Schulbibliothek mit einem der Classenlehrer als Bibliothekar vorhanden ist, unbedingt auf Hemmnisse stoßen. Dieser einzige Bibliothekar kann in größeren Schulorganismen mit den Bedürfnissen der ihm fremden Classen unmöglich so vertraut sein, dass er bei der Vertheilung des Lesestoffes stets das Richtige träfe, abgesehen davon, dass er die Individualität der Schüler wenig oder gar nicht kennt. Er muss die Bücher aufs Geratewol ausgeben, und der erziehliche Einfluss, den er doch ausüben will, vermindert sich. Noch schlimmer stehen die Dinge, wenn man an die Controle der kleinen Leser denkt. Wer soll die wirksam ausüben? Der Bibliothekar kann es nicht, weil er nicht alle Schüler unterrichtet. Die Classenlehrer wiederum werden es unterlassen, weil die Kinder nicht immer gerade das lesen werden, was mit dem Unterricht bequem zu vereinigen wäre. Sich dieserhalb in jedem einzelnen Falle mit dem Bibliothekar in Verbindung setzen, bedeutet aber neue Schwerfälligkeit und Umständlichkeit in der Geschäftsführung, die selbst den größten Eifer für die Sache mit der Zeit abkühlen dürfte. Die Verwaltung der Schülerbibliotheken darf nicht in Bureaukratismus erstarren. Die größte Beweglichkeit und Anpassungsfähigkeit verheißt den größten Nutzen. Das aber wird nur erreicht, wenn man die großen Schulbibliotheken in kleine, sorgfältig zusammengestellte Classenbibliotheken auflöst und vor allen Dingen jeder Classenlehrer auch Biblothekar ist. Der weiß dann, was noth thut. Er übersieht seine Aufgabe und sein Pensum und kennt die Wesenseigenthümlichkeiten seiner Schüler. Da ist auch die Controle leicht und wirksam. Schablonenwesen in der Schule ist immer von Übel. Hier hat nur denkendes, individuell gestaltetes Arbeiten einen Wert.

Eine derartig einsichtsvolle Verwertung der Erzeugnisse der Jugendliteratur kann aber auch nicht ohne Einfluss auf diese selbst bleiben. Mit Recht klagt man über die Unmengen

wertloser Productionen, denen zu einem Kunstwerke viel, wenn nicht alles fehlt. Und wodurch ist diese Sündflut hervorgerufen worden? Einzig und allein durch das unpädagogische Betreiben der Jugendlectüre, das zu dem wüthenden Lesehunger ja förmlich erzieht. Wer mit Lesen nur seine Neugier befriedigen und die Langeweile verscheuchen will, der muss immer etwas Neues haben. Er verlangt's, der Fabrikant reibt sich vergnügt die Hände und sagt: „Machen wir!“ Die Überproduction in der Jugendliteratur ist die treffendste Kritik ihrer Verwertung in Schule und Haus. Nicht die Bibliothek wird am besten geleitet, die jährlich ganze Reihen neuer Bändchen einstellt, sondern die, welche echte Kunstwerke von bleibendem Werte vereinigt. Was vor zehn Jahren der Jugend wirklich künstlerischen Genuss bereitet hat, besitzt diese Zauberkraft heute noch und wird sie sobald gewiss nicht verlieren. Wählen wir also sorgfältig nur das Beste aus, und erziehen wir die Kinder zu einem eindringenden, bildenden Lesen. Dann kann sich die wertlose Afterproduction nicht mehr so breit machen. Freilich werden dann unsere Bibliotheken viel leerer aussehen, aber umsomehr an innerem Gehalt gewonnen haben. Für Kinder zu schreiben ist keineswegs leicht. Ein Meister wie Theodor Storm belehrt uns darüber folgendermaßen: „Die Schwierigkeit der Jugendschriftstellerei war in ihrer ganzen Größe vor mir aufgestanden. Wenn du für die Jugend schreiben willst — in diesem Paradoxon formulirte es sich mir — so darfst du nicht für die Jugend schreiben! Denn es ist unkünstlerisch, die Behandlung eines Stoffes so oder anders zu wenden, je nachdem du dir den großen Peter oder den kleinen Hans als Publicum denkst. Durch diese Betrachtungsweise aber wurde die große Welt der Stoffe auf ein nur kleines Gebiet beschränkt. Denn es galt, einen Stoff zu finden, der, unbekümmert um das künftige Publicum und nur seinem inneren Erfordernis gemäß behandelt, gleichwol wie für den reifen Menschen so auch für das Verständnis und die Theilnahme der Jugend geeignet war.“

Wenn doch jeder Jugendschriftsteller so dächte und jeder Jugenderzieher damit einverstanden wäre! Die Jugendliteratur soll nicht pädagogischen Bedürfnissen ihre Entstehung verdanken, sondern ihren Ursprung in der freien künstlerischen Bethätigung finden. Die Pädagogik hat nur die Aufgabe, aus den vorhandenen Schätzen das auszuwählen, was sie für ihre Zwecke benöthigt und diese Stoffe nach den aus dem Wesen der Kindesnatur entwickelten Gesetzen zu verwerten. Das allein gewährleistet einerseits wertvolle Jugendschriften und anderseits wirklich bildenden Einfluss auf das heranwachsende Geschlecht.

Einige Gedanken über Erziehung von Söhnen reicher und vornehmer Häuser.

*Von **Alfred von Ehrmann**-Baden b. Wien.*

Vorerst zwei Worte über die einschlägige Literatur. Soll das erste den neueren Erscheinungen gelten, so kann es kurz dahin lauten, dass gerade die moderne, so ungemein schreibselige Zeit über unseren Gegenstand soviel wie nichts zu sagen weiß. Gönnen wir der älteren Literatur das Wort, so werden wir erstaunt sein zu hören, mit welcher Ausführlichkeit sich die gewichtigsten Stimmen einer classischen Epoche über den gleichen Gegenstand vernehmen lassen. Die Ursachen hierfür liegen auf der Hand. Die sogenannte oder sozunennende Schulpädagogik, welche gegenwärtig dominirt, hat alle individuellen Kräfte für sich in Anspruch genommen, längst auch das literarische Schaffen mit Beschlag belegt und fast alle fachwissenschaftlichen Erzeugnisse der Jetztzeit in ihren Dienst gestellt. Wie die Presse auf literarischem, so ist sie auf schulpolitischem Gebiete zu einer Großmacht herangewachsen. — Bei der vorwiegend demokratischen Tendenz unserer Zeit ist es auch nur natürlich, dass sie einen Zweig der Erziehungskunde, welcher sich einer besonderen Kaste annimmt, mit gleichgültigen Augen betrachtet. Dass die „Erziehung von Reichen und Vornehmen" ein pädagogischer Specialfall ist und bleibt, der von seinem eigenen Standpunkte aus angesehen werden will, kann in der literarischen Production unserer Tage höchstens aus gewissen kleineren Publicationen erhellen, die aber mit der Pädagogik als streng wissenschaftlicher Disciplin wenig zu thun haben. Ihrer wird zum Schlusse dieses Abschnittes Erwähnung geschehen. — Gerade der Punkt, über welchen sich die Neuzeit so gründlich ausschweigt, bildet bei den älteren Autoren einen Gegenstand der liebevollsten und eingehendsten Be-

handlung. Um es gleich von vornherein zu sagen: die pädagogischen Classiker sind unsere wichtigsten und ergiebigsten Quellen. Was ihnen an Actualität abgeht, ersetzen sie durch Autorität. Dann aber auch durch die directe Beziehung ihrer Aussprüche, Lehrsätze, Winke auf unser specielles Thema. Alles was vor der großen französischen Revolution über Erziehung geschrieben wurde, galt doch so recht eigentlich nur der Erziehung der Reichen und Vornehmen. Eine andere gab es kaum. Wie heute das Recht auf Bildung allen zukommt, so war es vor unserer Aera nur ein Privilegium einzelner Bevorzugter. Weder Locke noch Rousseau konnten sich auf andere Zustände beziehen. Ihre Schriften gehen also direct denjenigen Gegenstand an, mit welchem sich vorliegende Zeilen beschäftigen. Allerdings hat auch die Pädagogik des neuen Curses sie für sich ausgebeutet, und ihre Ausbeute ist keine geringe gewesen, schon aus dem Grunde, weil jedes tüchtige Werk ja immer eine Fülle von Anregungen enthält, die nach den verschiedensten Richtungen hin wirken. — Besonders wertvoll sind für unseren Zweck die classischen Werke der Pädagogik noch durch den Umstand, dass ihre Verfasser meist selbst Präceptoren in vornehmen Häusern, zum Theile sogar Fürstenerzieher gewesen sind. Die Erfahrungen, welche Locke mit dem jungen Lord Ashley, Fénélon mit dem Dauphin, Basedow im Hause des Herrn v. Quaalen, Vierthaler in der Salzburger Pagerie, Herbart mit den Söhnen des Landvogtes von Bern und andere mit anderen gemacht haben, sind von ihnen entweder selbst aufgezeichnet worden oder müssen irgendwie ihre Schriften beeinflusst haben. Für unseren analogen Fall werden sie dadurch doppelt bedeutsam. Eine vollständige Namenliste zu geben oder schlagende Stellen aus den Autoren anzuziehen, dürfte nach den obigen allgemeinen Bemerkungen füglich überflüssig erscheinen. Aber zweier der bedeutendsten Vertreter der neueren Pädagogik möchte ich kurz Erwähnung thun, um auf eine besondere Seite ihrer Wirksamkeit hinzuweisen. August Hermann Niemeyer, der treffliche, längst unentbehrliche Rathgeber, hat außer seinen vielen anerkannten Verdiensten noch eines, welches gemeinhin weniger bemerkt wird. Er, der nicht nur Gelehrter, Schriftsteller, Pädagog, Scolarch, sondern auch Diplomat und Hofmann war und den Ton der großen Welt souverän beherrschte, räumt der Erziehung zur äußeren Wolanständigkeit, zur Höflichkeit und Gewandtheit im Umgange volle Berechtigung ein. Es sind goldene Worte, eingegeben von einer höheren moralischen Auffassung der gesellschaftlichen Pflichten, welche er über diesen von vielen so vernachlässigten Gegen-

stand zu sagen weiß.*) Mit der Lectüre der Herbartschen Schriften hat es eine eigene Bewandtnis. Wie er selbst sagt, soll man seine Pädagogik nicht lesen, zumindest nicht beurtheilen, ohne auch das Ganze seiner Philosophie genau zu kennen. Nun ist es aber nicht jedermanns Sache, sich in eine beliebige, ihm dargebotene Weltanschauung zu versenken; der Geist lässt sich auf diesem Gebiete gerade am wenigsten zwingen, etwas sich wirklich anzueignen, was ihm vielleicht durchaus nicht congenial ist. Philosophie ist eben nicht exacte Wissenschaft, und ein philosophisches System muss als Ausdruck einer subjectiven Überzeugung mit der Subjectivität des Empfangenden rechnen. Soll dieser nun, blos weil es ihm nicht gelang, vielleicht trotz mancher redlichen Versuche nicht gelang, zur Philosophie seines Pädagogen in ein näheres Verhältnis zu treten, auch der Pädagogik desselben Philosophen fernbleiben müssen? — Zur ersten Einführung in die Lectüre der Pädagogik Herbarts möchte ich die „Erziehungsberichte an H. v. Steiger“ als besonders geeignet erachten. In den größeren Sachen übersehe man dagegen nicht die geistvollen Untersuchungen über Vielseitigkeit und Concentration des Interesses, Besinnung, Vertiefung und ähnliche psychologische Themata. Sie bieten scharfsinnige Theorien über einen Gegenstand, der in der Praxis gerade bei Zöglingen höherer Stände die größten Schwierigkeiten bereitet. Einheitlichkeit der Erziehung und des Unterrichts, diese große und oft betonte pädagogische Forderung, lässt sich bekanntlich desto schwerer erfüllen, je größer der Aufwand an äußeren Mitteln ist, womit die Erziehung in Scene gesetzt wird. Wenn das Kind, von Ammen und Bonnen umgeben, womöglich schon im Säuglingsalter „geistig geweckt“ wird; wenn es bald darauf mit der Gouvernante in einer anderen Sprache plaudern lernt als mit den Eltern, im sechsten Jahre vielleicht ein anderes Idiom gebraucht, als im fünften; wenn der heranwachsende Knabe dann nach und nach in die verschiedensten Wissensgebiete eingeführt, dabei aber der gleichzeitige Gebrauch mehrerer Sprachen fortgesetzt werden soll; wenn dazu noch etwaige Reiseeindrücke und die mannigfaltigen Ablenkungen

*) Die Stücke, auf welche sich obige Bemerkung bezieht, finde ich in der schönen Hallenser Ausgabe von 1835 (noch aus der Druckerei des Waisenhauses, mit den schlagbaumartigen Beistrichen und dem typischen y). Die jetzt so allgemein verbreitete Ausgabe von Niemeyers „Grundsätzen etc.“ von Dr. G. A. Lindner in der „Bibliothek päd. Classiker“ (Wien, Pichlers Witwe) hat, den Bedürfnissen der erwähnten Schulpädagogik dienend, manches weggelassen; unter anderem einige vortreffliche Capitel über „Erziehung in den höheren Ständen“, sowie über „Erziehung der höchsten Stände oder Fürstenkinder“.

eines Lebens in großem Stile kommen: so gehört alle Kraft eines denkenden Erziehers, der ganze Zwang einer consequenten Methode dazu, um der drohenden Zersplitterung aller Geisteskräfte, der intellectuellen und moralischen Zerfahrenheit zu steuern. Es gibt aber außer den Werken unserer großen pädagogischen Schriftsteller noch mancherlei Quellen, welche, indem sie die in der modernen Erziehung von Söhnen höherer Stände thatsächlich herrschenden Tendenzen beleuchten, vielfache Aufklärung und Anregung gewähren können. Ich meine die Jahresberichte der großen staatlichen oder privaten Erziehungsanstalten, welche ja meist von einer adeligen oder wolhabenden Klientel in Anspruch genommen werden, und deren Einrichtungen auf massenhafte und langjährige, oft säculare Erfahrungen basirt sind, dabei aber durch den veränderlichen Geist der Epoche beständig modificirt werden. Natürlich sind solche Erziehungsberichte, Studienausweise, Chroniken oder wie sie heißen mögen, mit einer gewissen Vorsicht zu lesen. Wer aber einmal einige solcher Anstalten aus eigener Anschauung kennen gelernt hat und die Angaben des gedruckten Programms mit der erschauten Wirklichkeit vergleicht, hat sich bald seinen Maßstab zur Beurtheilung der übrigen gebildet. Sie alle, die mit gesundem Sinn eingerichteten, aber etwas antiquirten Pflanzstätten englischer Bildung, sowie die berühmteren unter den Lyceen Frankreichs, dann die überall verbreiteten geistlichen (Jesuiten-, Benedictiner-, Piaristen-)Convicte, nicht minder einige Privatanstalten von Ruf, vor allem aber unsere genial organisirte k. k. Theresianische Academie*) bieten in manchen Paragraphen ihrer Gesetzgebung wertvolle Beiträge zur Lösung pädagogischer Fragen, wie sie in jeder Erziehungsform

---

*) Man muss die Einrichtungen dieser berühmten Schöpfung Maria Theresias studirt haben, um zu wissen, was alles geleistet werden kann, wenn die Fürsorge eines großen Staates, das Vertrauen der Bevölkerung und die großartigsten Mittel einer Institution helfend zur Seite stehen. Was das Theresianum besonders auszeichnet, ist die stete Bereitwilligkeit mit der es alle neuen Errungenschaften der Hygieine und Erziehungswissenschaft unverweilt aufgreift und verwertet. So ist dort der Handfertigkeitsunterricht schon seit einigen Jahren in ausgedehntem Maße eingeführt, die Cameradenordnung von bewunderungswürdiger Zweckmäßigkeit, der Sanitätsdienst als musterhaft in der ganzen Welt bekannt. Wer nicht Gelegenheit hat, dies alles selbst in Augenschein zu nehmen, dem mögen die lichtvollen Darstellungen von H. Rak („Grundzüge der Organisation der k. k. Theresianischen Academie") und Prof. J. Schwarz („Geschichte der k. k. Theresianischen Academie von ihrer Gründung bis zum Curatorium Sr. Exc. A. R. v. Schmerling, 1746—1865), die erstere im Programm des Theresianischen Gymnasiums von 1893, die zweite in demjenigen von 1890, wärmstens empfohlen sein.

gleich drängend auftreten. Den Standpunkt zu kennen, welcher in den verschiedenen Ländern und von verschiedenen Anstalten in Sachen der Kost, Kleidung, Zeit und Art der Erholung, Aufsicht, Behandlung gewisser dunkler Punkte der Knaben-Erziehung etc. etc. eingenommen wird, muss für Theorie wie Praxis in gleichem Grade lehrreich sein.

Zwei Momente gibt es, welche es vor allem gestatten, ja empfehlen, die Erziehung einer besonderen Gesellschaftsschicht zum Gegenstande ganz specieller Studien zu machen: die Mittel einerseits, welche dieselbe fördern, sowie anderseits die jeder Lebenssphäre eigenthümlichen Verhältnisse, die sie hemmend beeinflussen können. Vornehmen und reichen Häusern stehen nun allerdings zur Erziehung ihrer Söhne ganz andere Mittel zur Verfügung, als den breiten Schichten der Bevölkerung. Während diese letzteren in der Regel auf die vom Staate zur Heranbildung seiner Jugend getroffenen Einrichtungen angewiesen sind, haben jene freie Wahl unter den Veranstaltungen, welche im einzelnen die besten Erfolge versprechen. Die reine Hauserziehung z. B. muss heute als ein Privilegium jener Kreise betrachtet werden, bei denen der Kostenpunkt erst in letzter Linie in Frage kommt. Die Möglichkeit einer strengen Auswahl unter den Persönlichkeiten, welche die Erziehung leiten oder an ihr theilnehmen sollen, leichte Beschaffung aller Lehr- und Lernmittel, zumeist günstige Vorbedingungen in Bezug auf das körperliche Gedeihen des Zöglings und relativ geringe Hindernisse in der Durchführung allfälliger pädagogischer oder hygieinischer Maßnahmen sind schon Voraussetzungen, wie sie nur bei den oberen Zehntausend gegeben sein können. Dem Mittelstande, ja den besitzlosen Classen kommen freilich manche Errungenschaften moderner Cultur und Humanität — Vortrefflichkeit der öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtsstätten, sorgfältig gehandhabte Schulhygieine, Anlage von Jugendspielplätzen, Assanirung der Städte — zugute. Aber was ist dies alles gegenüber den besonderen Bedingungen, unter denen ein junges Geschlecht in den Palästen und Landsitzen der Blut- oder Geldaristokratie heranwächst! Oder bedeutet es nichts, wenn die zarte Menschenknospe in großen, luftigen Räumen unter der Pflege sorgfältig gewählter Ammen und Kindeswärterinnen aufgezoegn wird? Wenn es, größer geworden, sich in einem ausgedehnten Parke tummeln darf, dessen Rasenflächen ihm keine Warnungstafel zu betreten verbietet? Wenn ihm nach Bedürfnis Luftveränderung vergönnt werden kann, und der Hochsommer ihn vielleicht an den Ufern eines Gebirgssees, der Winter etwa im

Süden findet? Der einsichtsvolle Pädagoge wird wissen, wie hoch er solche Vortheile zu schätzen hat. Denn nicht nur wird er beständig unter ihrem Einflusse wirken, sondern gleich von vornherein bei der Aufstellung seines Arbeitsplanes auf sie Rücksicht nehmen müssen. — Dass nun eine Erziehung trotz aller günstigen Voraussetzungen nicht immer so gelingt, wie sie es scheinbar sollte, lässt sich aus recht natürlichen Ursachen erklären. Die Medaille hat eben ihre Kehrseite. Gerade in der hohen Gesellschaft stellen sich dem Erziehungswerke oft Hindernisse in den Weg, welche in tieferen Regionen nicht zu befürchten sind. Reiche Mittel machen es zum Beispiel schwer, die Einfachheit der Lebensweise, wie sie der Jugend allein zuträglich ist, immer und überall durchzuführen. Verzärtelung, Hang zur Weichlichkeit und Leckerhaftigkeit schleichen sich allzuleicht ein, wo die Gelegenheit reichlich gegeben ist; aus diesen Schwächen aber, so unbedeutend sie erscheinen mögen, können doch schon dem wahrhaften Gedeihen manche Gefahren erwachsen. — Anderseits wird die Geistesbildung bei einem Zögling aus vornehmem Hause oft durch einen besonderen Umstand erschwert. Es mangelt hier vielfach ein wichtiger treibender Factor, der bei dem Sprössling nichtbesitzender Classen gar manche Mängel der Erziehungsveranstaltungen wettzumachen vermag: es fehlt an einem naheliegenden, in die Augen springenden Ziele für alle die Beschwerden des Lernens und Übens, für das ewige Exerciren und Exercirtwerden. Der Mittellose hat in der Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf, in der Nothwendigkeit des Broterwerbs, im Drange nach Eroberung einer höheren Gesellschaftsstufe solche greifbare Ziele vor sich. Wer über alle diese Dinge erhaben ist, muss wol auch die treibende und charakterbildende Macht vermissen, welche in ihnen liegt. Diese Macht aber ist sehr bedeutend. Wie Hunger der beste Koch, so ist die Noth eine Lehrmeisterin, welche eindringlicher zu dociren versteht, als der gewandteste Hofmeister. Und wenn in reichbegüterten Familien dem Unterrichte viele Erleichterungen, Krücken und Stützen gewährt werden können, so **bedarf** es oft gerade dieser äußeren Vortheile, um den inneren, den moralischen Vortheil des Zwanges zu ersetzen. — Dem gegenüber gibt es allerdings ein sittliches Princip von bedeutender Wirksamkeit, welches die Aristokratie für sich hat, und das in den Reihen ihrer Jugend das Streben nach Wissen und Bildung mächtig zu fördern vermag. Ich meine das Gesetz von den Verpflichtungen des Standes. Den verbrauchten Satz: „Noblesse oblige“ denke ich mir dabei für moderne Verhältnisse erweitert. Nicht nur Adel, sondern jede hervorragende

Stellung, Reichthum, Erfolg, politische Macht, gesellschaftlicher Einfluss verpflichtet. Die Erziehung darf sich den großen Vortheil, welchen ihm die Erweckung und Pflege eines vernünftigen Standesbewusstseins an die Hand gibt, nicht entgehen lassen; sie würde damit eine Position aufgeben, von der aus es ihr leicht sein kann, auch vorbeugend zu beeinflussen und jedem Überwuchern des Standesgefühls schon im Entstehen zu begegnen. Richtig gewählte Biographien können hier wieder vortreffliche Dienste erweisen. Aus der eigenen Jugendzeit hat mancher von uns erfahren, welch mächtigen Impuls diese Art Lectüre zu geben vermag. Ein Zug aus dem Leben irgend eines bedeutenden Mannes, von dessen geistigen Kräften vielleicht, uns selber unbewusst, ein Bruchtheil in uns schlummerte, hat oft unserem ganzen Lebensgange seine Richtung gegeben. In hochadeligen Häusern und bei der Fürstenerziehung ließe sich wol auch die Biographie eines berühmten Ahnen des Zöglings zum Gegenstande der Betrachtung erwählen;*) persönlicher Antheil müsste in einem solchen Falle das Interesse erhöhen, den Eindruck auf das Gemüth vertiefen. Auch muss man gar nicht an die letzten Consequenzen der Vererbungstheorie glauben, um der Möglichkeit Raum zu geben, dass der Enkel eines bedeutenden Mannes eher gewisse Keime von den Anlagen seines Großvaters, als von denen einer blutsfremden Individualität in sich tragen kann. — Der erziehliche Wert der Biographie wird im allgemeinen unterschätzt. Vielleicht kommt die Zeit, welche diese besondere Spielart eines Lesebuches für die Pädagogik entdeckt. Vielleicht kommt sogar die Methode, die versuchsweise einmal die Biographie in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellt, also an jene Stelle befördert, welche je nach Zeitalter und Strömung schon den heterogensten Dingen eingeräumt worden war. Der von Herbart empfohlenen „Odysee“ stünde die Biographie allerdings an ethischem Werte nach, dem „Robinson“ jedoch — der „ganzen Bibliothek“ eines Emil — könnte sie in diesem Punkte leicht über sein. Anknüpfungspunkte für die verschiedensten Unterrichtszweige müsste sie in Hülle und Fülle bieten können. Die nächste Frage wäre nun, ob sich eine Lebensbeschreibung finden ließe, welche an sich, als literarisches Werk, stofflich wie formell bedeutend genug wäre, um einer mehr als cursorischen Lectüre Stand zu halten und seinen Platz im Vordergrunde alles Interesses mit Ehren zu behaupten.

*) Ein solcher Vorgang scheint sich von selbst zu empfehlen. Aber man verzichtet, wie ich aus eigener Beobachtung weiß, auf seine Anwendung selbst in Fällen, wo die ersprießlichste Wirkung davon zu erwarten wäre.

Massen- oder Einzeln-, Instituts- oder Hauserziehung? Es gibt keinen bedeutenden Pädagogen, der diese wichtige Frage nicht erörtert hätte. Und zwar dürften es nach meiner ungefähren Schätzung gleich viel und gleich gewichtige Stimmen sein, welche für die eine, wie für die andere Form abgegeben werden. Die Entscheidung wird also mit Rücksicht auf Umstände und Individualitäten erfolgen müssen. Die Mode sollte in solchen Angelegenheiten gar nicht mitsprechen dürfen. Aber in der Praxis hat gerade sie oft das gewichtigste Wort. Heute scheint es, als wollte die launenhafte Dame ihre Gunst vorzugsweise der Institutserziehung zuwenden. Man vergesse aber nicht: die besteingerichtete Anstalt kann nicht allen Anforderungen gerecht werden; wäre sie auch mit den reichsten Mitteln ausgestattet und genial geleitet; hätte sie die berühmtesten Traditionen und hieße sie Eton College oder Theresianische Academie: derjenige Zögling, dessen körperliche und geistige Veranlagung der Massenerziehung widerstrebte, müsste in ihr verkümmern, ob auch Hunderte gleichaltriger und scheinbar gleichgearteter unter gleichen Lebensbedingungen neben ihm aufs fröhlichste gediehen. Die Vortheile der Hauserziehung hier anzuführen, unterlasse ich aus denselben Gründen, welche mich diejenigen der Institutserziehung übergehen hießen: weil sie längst bekannt sind. Aber auf einen besonderen Übelstand der Erziehung im Elternhause, der meines Erachtens zu wenig berücksichtigt wird, möchte ich hinweisen. Es ist dies die Störung des Bildungswerkes durch die Unruhe eines vornehmen Haushaltes. Man weiß ja wie die besten pädagogischen Absichten, woldurchdachte Pläne und mühselige Vorarbeiten, oft durch ganz äußerliche und kleinliche Umstände und Zwischenfälle, durch ein Nichts, durch die „Bosheit des Objects" — wie Vischer sagen würde — durchkreuzt, ja vereitelt werden. Das Familienleben im großen Stile bildet einen ganzen Rattenkönig von solchen hemmenden „Umständen" und „Rücksichten", die so lächerlich nichtig und so verzweifelt unüberwindlich sind. Selbst wo dem Erzieher Freiheit gegeben ist, sich nach Gutdünken mit seinem Zögling gegen das übrige Haus abzuschließen, wird er nicht alle und jede Störung von ihm fernhalten können. Diners, Festlichkeiten, Hausbälle, Concert- und Theaterabende — wenn auch der junge Herr so wenig als möglich an ihnen theilnimmt — werfen auf Wochen voraus ihren beunruhigenden Schatten über das Haus. Und dann erst die wirklichen Familienfeste, die Besuche, die Verwandten, welche auch auf ihren lieben Neffen oder Cousin Anspruch erheben, Übersiedlungen auf das Land, Rückkehr in die Stadt und alle die hundert anderen

Ablenkungen, Zufälle, Gründe und Vorwände für die Unterbrechung des strengen pädagogischen Regimes! Mancher pflichttreue Erzieher ist schon durch ähnliche Lappalien so weit gebracht worden, die Cabinetsfrage zu stellen; die „Lebenden Bilder", bei denen sein Zögling mitwirken sollte oder nicht sollte, haben ihm vielleicht die Stellung gekostet. — Es gäbe allerdings eine Form der Hauserziehung — im Gegensatze zu derjenigen in den Instituten, — welche diese und noch andere Nachtheile vermeiden könnte, nämlich die Erziehung nicht im Elternhause, sondern im Hause und in der Familie des Erziehers selbst. Durch diese Veranstaltung ließe sich der Vortheil einer zielbewussten Regierung, Zucht und Studienleitung durch den berufsmäßigen Erzieher mit dem Segen jener gemüthbildenden Einflüsse verknüpfen, welche das Leben in der Familie — wenn auch ersatzweise nur in der fremden — dem Kinde gewährt. Erfüllung aller äußeren Bedingungen des Gedeihens — große, luftige, gesund gelegene Wohnräume, richtige Ernährung, sorgfältigste Körperpflege — wäre allerdings auch hier eine unabweisliche Forderung. Die Art, wie in Gymnasialstädten oft sogenannte Kostschüler in enger Miethwohnung zusammengepfercht, am Familientische abgefüttert und (wie der Ausdruck lautet) „zum Lernen angehalten" werden, könnte freilich bei Leuten von Stand und Mitteln keine Sympathien erwecken für die „Erziehung in der Familie des Erziehers", wie sie oben verstanden wird, und von der sie ja nur eine Caricatur darstellt. Was aber auf diese Art ein bloßer Nothbehelf ist, könnte, wenn mit pädagogischer Einsicht und entsprechenden Mitteln ausgebildet, eine Einrichtung von unleugbarer Zweckmäßigkeit werden, eine Erziehungs-Veranstaltung, bestimmt, zum Heile mancher schwer bildsamen Individualität die glückliche Mitte zwischen Haus und Institutserziehung einzuhalten! —

Pädagogische Rundschau.

Deutschland. Die Jesuitenfrage, über welche im Reichstage wiederholt verhandelt wurde (siehe Januar- und Maiheft), hat nun eine (wol nur interimistische) Lösung gefunden. Der Bundesrath hat nämlich beschlossen, dass zwar der Jesuitenorden nicht wieder zuzulassen sei, wol aber der ihm verwandte Redemptoristenorden. Es ist nun abzuwarten, welche Folgen dieser Beschluss für die Kulturfragen und besonders für die Schule haben wird; ferner: ob nicht die Jesuiten unter der Firma der Redemptoristen auch ihren Zwecken dienen können, oder ob sie nicht bei einem neuen Anlauf auch die Wiederzulassung in aller Form erreichen.

Vom deutschen Ostseestrande. Das Interesse und die Agitation für den „Knaben-Handfertigkeits-Unterricht" ist in Norddeutschland noch immer so bedeutend, dass am 16. Juni d. J. in Danzig ein Congress unter Leitung des Herrn Director Dr. Götze-Leipzig tagen und für die Sache Propaganda machen konnte. Herr Director Götze ist bekanntlich der Vorsteher einer Lehrerbildungsanstalt für den neuen Unterrichtsgegenstand.

Mit dem Congresse hatte man eine Ausstellung von Schülerarbeiten verbunden, über welche Realschullehrer Härtig-Posen berichtete, und die derselbe als die beste bezeichnete, die bis jetzt zur Schau gekommen sei. Sodann berichtete Herr Opitz-Görlitz über eine Neueinrichtung der Hobelbänke. Über diesen Punkt entspann sich eine lebhafte Debatte.

Nach dieser Specialsitzung begann die allgemeine Versammlung im Schützenhause unter Vorsitz des Herrn Landtagsabgeordneten von Schenkendorff-Görlitz, welcher zunächst der Regierung den Dank aussprach, dass sie so vielen Lehrern Urlaub ertheilt habe, damit diese sich von den erziehlichen Tendenzen des Vereines Überzeugung verschaffen könnten, denn die Thätigkeit des Vereins beruhe auf pädagogischen Grundlagen. Die Versammlung war von über 100 Theilnehmern besucht.

Zunächst erstattete Herr Realschuldirector Röggerath-Hirschberg einen Bericht über die wirtschaftlichen Verhältnisse des Vereins, welche im letzten Jahre ungünstigere geworden seien, weil ein bis dahin gewährter Zuschuss des Staats in Höhe von 5000 Mark ausgeblieben sei. Eine Einbuße erlitt der Verein ferner dadurch, dass die sächsischen Mitglieder sich zu einem selbständigen Verbande vereinigt haben. Die Einnahme betrug 16621,22 Mark, darunter 9100 Mark Communalzuschüsse. Der Reservefond zur Lehrerbildungsanstalt ist auf 30000 Mark angewachsen. In der Ergänzungswahl für den Gesammtausschuss des Vereins wurden die Herren Oberbürgermeister Prenzel-

Hagen, Geheimrath Rümmelin-Dessau und Pastor-Schall-Cladow bei Potsdam gewählt.

Director Götze-Leipzig hält einen Vortrag über die Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts an den gewöhnlichen Lehrer-Seminarien. Redner weist auf die weite Verbreitung hin, welche der Unterricht bereits in einer ganzen Anzahl europäischer und außereuropäischer Staaten gefunden hat. Er bespricht die Stellung dieses Unterrichtszweiges in Rumänien, Russland, Schweden, Belgien, Schweiz, Frankreich u. s. w., sowie in den verschiedenen deutschen Staaten. Redner wünscht die baldige facultative Einführung dieses Unterrichts auf den Präparanden-Anstalten durch den Staat. In der folgenden Debatte hob Herr Kröhn-Graudenz die Interesselosigkeit für diesen Unterricht unter den Seminarlehrern hervor. Der Commissar des Unterrichtsministers, Herr Geheimrath Brandt-Berlin, führte die Schwierigkeiten an, welche der Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts in den Seminarien entgegenstehen und betonte, dass das Ministerium die Angelegenheit wol prüfen werde. Hierauf wurde folgende von Lehrer Groppler-Berlin gestellte Resolution angenommen: „Die Versammlung erklärt sich im ganzen mit den Ausführungen des Herrn Dir. Götze einverstanden und hält die Einführung des Handfertigkeits-Unterrichts in den Seminarien für durchaus wünschenswert.“

Sodann hielt Herr Groppler-Berlin einen Vortrag über die Frage: „Wie lässt sich eine größere Schülerzahl im Unterrichte der Handfertigkeit gleichzeitig unterweisen?“ Redner verlangt auch bei diesem Lehrgegenstande den Klassenunterricht. Eine strenge Durchführung des gemeinsamen Unterrichts hält er besonders bei den jüngeren Altersstufen für durchaus nothwendig. Alle Grund- und Vorübungen müssen einheitlich betrieben werden. Um die Individualität des Schülers auch bei dem Classenunterricht genügend berücksichtigen zu können, fordert er, dass von vornherein auf Anleitung zur möglichsten Selbständigkeit und zum Arbeiten nach Vorlagen, Zeichnungen und Modellen ernstlich Bedacht zu nehmen sei.

Der Vorsitzende, Herr v. Schenkendorff, hielt folgende kurzgefasste Ansprache.

Zum erstenmale sei der Congreß und die Ausstellung, welche die weitere Verbreitung erziehlicher Arbeit bezwecke, in den Osten des Landes verlegt worden. Die Bestrebungen des Vereins sind im Osten nicht mehr unbekannt, und ein guter Boden ist für dieselben bereits vorhanden. Viele Lehrer bringen dem Handfertigkeits-Unterricht das größte Interesse entgegen und viele Arbeitsstätten sind im Osten entstanden, auch die öffentliche Meinung hat sich zu Gunsten der Bestrebungen geändert. Trotzdem sei nicht zu verhehlen, dass dem Vereine ein großes Feld der Thätigkeit offen liege. Was den Verein besonders schmerzlich berühre, sei die Thatsache, dass eine Reihe von außerdeutschen Staaten uns bereits überflügelt hat, denn erst an 12. Stelle kommt unser Vaterland in der Reihe der Staaten, die den Bestrebungen des Handfertigkeits-Unterrichts wolwollen. Der Verein werde unbeirrt seine Wege weiter verfolgen.

Herr Staatsminister a. D. v. Gossler, Oberpräsident von Westpreußen, dankte in herzlichen Worten dafür, dass der Verein zum erstenmale seinen Fuß über die Oder gesetzt habe. Der Nordosten Deutschlands begeistere sich nicht so schnell für eine Sache, wie der wärmere Süden. Der Nordländer sei

mehr Kritiker, doch wenn er sich erst für eine Sache interessire, hänge er um so fester daran. Über das Stadium der Kritik sei der Nordosten bereits hinweggekommen. Um aber auch die Knaben auf dem Lande des Segens dieses Unterrichts theilhaftig werden zu lassen, müssten einzelne Änderungen im Unterrichte vorgenommen werden. Die häusliche Arbeit müsse gestärkt und hierbei von den Werkzeugen ausgegangen werden, die im Haushalte vorhanden sind: Axt, Hobel, Säge und besonders das Taschenmesser. Herr v. Gossler hofft, dass der Verein auch im nächsten Jahre den deutschen Osten besuchen wird.

Ferner sprachen der Abgeordnete Bergrath Gothein-Breslau und der Landesrath Schmodding-Münster i. Westphalen über den deutschen Arbeitsunterricht und seine erziehliche und sociale Bedeutung. Beide Redner kamen nach längerer oft mit Beifall unterbrochener Rede zu dem Ergebnis, dass für unsere deutsche Jugend der Arbeitsunterricht sich zu einem dringenden Bedürfnis gestaltet habe. Lehrer Kalb-Gera berichtete über den Handfertigkeits-Unterricht auf dem Lande. Auch er forderte, dass man die Geräthe benutze, wie sie im landwirtschaftlichen Betriebe vorkommen. Lehre man ihre Anfertigung, und man werde ganz bedeutende Resultate erzielen.

Zum Schlusse brachte Herr Götz-Leipzig ein Hoch auf die Stadt Danzig aus, worauf ein gemeinschaftliches Festessen alle Theilnehmer am Congresse in der Schießhalle des Schützenhauses vereinigte.

Die Berathungen über die anderweitige Regulirung des **höheren Mädchenschulwesens** in Preußen sind nach den Berliner Zeitungen zum Abschluss gekommen. Der Minister Dr. Bosse hat die dieserhalb zu erlassenden Verfügungen vollzogen, die in allernächster Zeit veröffentlicht werden sollen. Nach den neuen Bestimmungen werden die wissenschaftlichen Lehrer an den höheren Schulen dieser Art denjenigen an den Knabenschulen insofern gleichgestellt, als auch von ihnen ein bestimmter Procentsatz den Professortitel und den Rang der Räthe 4. Classe erhalten soll. Die neuen Lehrpläne treten vom April 1895 in Wirksamkeit. Den „Titel“ hätten diese Herren nun, wie steht es aber mit den „Mitteln“? Dieser Punkt ist und bleibt der große gordische Knoten. Bei den höheren Knabenschulen waren die meisten Anstalten Eigentum des Staates, da war es leicht, die pecuniären Verschiedenheiten in Einklang zu bringen. Bei den Mädchenschulen haben aber fast ausschließlich nur die Communen zu reden. Ohne Gesetz werden diese nie unter einen Hut zu bringen sein. Wünschenswert wäre es, wenn nun auch bald der großen Zahl von Lehrern und Lehrerinnen an den höheren Mädchenschulen eine ihnen gebürende Stellung angewiesen würde, ebenso nothwendig ist es aber auch, dass die Regierung strenge auf die Qualification dieser Kategorie der Unterrichtenden sieht, denn Lehrkräfte mit schlechten Zeugnissen für „Volksschulen“ können wol unmöglich genügendes an „höheren Schulen“ leisten. Solche Elemente nehmen viele Communen gern, weil sie billig und „militärfromm“ sind. Die Aufsichtsbehörde sollte darüber doch anders denken.

Einen plötzlichen Tod fand der Gymnasial-Director Dr. **Martens** in Elbing durch Herzschlag. Dr. Martens hatte den Abend vorher in bester Laune das Theater besucht, zu Hause dann noch einige Stunden gearbeitet und

früh 6 Uhr wurde er als Leiche in seinem Bette aufgefunden. Kaum ein Jahr hatte der Verstorbene seine Stellung inne, in welche er als Gymnasial-Director von Marienburg dem Geheimrath Dr. Töppen gefolgt war.

Die Ergebnisse der deutschen Ferienkolonien und Kinderheilstätten von 1891 bis 1893 sind wol geeignet, versöhnend zwischen dem modernen Patricier- und Plebejerthum zu wirken. Man kann nur mit Freuden jede Institution begrüßen, die ein Sandsäcklein zur Überbrückung der Kluft zu den „Enterbten" herbeischafft. Nunmehr ist wieder die Zeit, in welcher viele schwächliche Kinder in die Sommerfrische oder in See- und Soolbäder geschickt werden. Die Centralstelle der Vereinigungen für Sommerpflege in Deutschland, Berlin W, Steinmetzstrasse 76, erstattet einen interessanten Jahresbericht. Nach demselben betrug die Zahl der verpflegten Kinder 1891: 28,065, 1892: 28,760 und 1893: 28,772. Die Kinderheilstätten in 27 Soolbädern verpflegten 1891: 6576; 1892: 6882 und 1893: 7294 Kinder, und diejenigen in 11 Seebädern 1891: 1991; 1892: 1949 und 1893: 2188 Kinder. Gegen 1891 sind von den Vereinen 810 Kinder mehr in Vollcolonien, 550 Kinder mehr in Soolbäder und 191 Kinder mehr in Seebäder gesandt, im ganzen also sind 1551 Kinder einer intensiveren Fürsorge unterzogen, während die Zahl der in Familienpflege und Stadtcolonien gegebenen Kinder um 844 sich vermindert hat. Auch in der Beschaffung eigener Heime haben die Vereine einen Fortschritt gemacht.

Die Zahl der Kinder, welchen in irgend einer Form die Wolthat der Sommerpflege zutheil wird, ist noch immer sehr klein im Vergleich zu der großen Zahl derjenigen, welche einer solchen bedürfen. Der Einfluss auf Kraft und Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts, welcher durch die Sommerpflege erreicht werden soll, entspricht also noch lange nicht dem großen Bedürfnisse und dieses Bedürfnis ist eines der dringlichsten in einer Zeit, in welcher so manche üble Einwirkung auf die Gesundheit der Kinder der ärmeren Classen stattfindet.

Eine neue Reform steht in den höheren Schulen unseres Strandgebietes und vielleicht noch weit darüber hinaus dem fremdsprachlichen Unterricht bevor. Man will nicht mehr mühsam Vocabel an Vocabel bei diesem Unterrichte reihen, also das synthetische Verfahren ganz fallen lassen, und das analytische an die Stelle treten lassen, nach welchem der Lehrer die Kinder gleich in der betreffenden Sprache anredet und die Kinder angehalten werden, in derselben Sprache zu antworten. Vorläufig werden in dieser Beziehung hauptsächlich in dem Unterrichte im Französischen umfangreiche Versuche angestellt, zu welchem Zwecke man, wie beim Anschauungsunterricht, die Bildertafeln von Wilke oder die von Leutemann benutzt. Einigen Dirigenten will die neue Methode nicht zusagen, weil sie behaupten, dass man nach derselben das Wissen der Schüler nicht übersehen könne, was bei den Lehrplänen, die Paragraphen und Seite im Lehrbuche genau angeben, sehr leicht möglich ist. Doch das werden die Herren entschieden zugeben müssen, dass auch bei einem anregenden Unterrichte in der deutschen Sprache recht viel vorkommt, was kein Revisor so leicht zu Gesicht bekommt. Etwas Abgeschlossenes ist erst

am Ende des Cursus zu erwarten. Einige Lehrer haben auf dem neuen Pfade bereits sehr erfreuliche Resultate erzielt.

Bittere Klagen werden von den Lehrern der hohen und der niederen Schulen über die große Verschiedenheit der Ferien geführt. Sind im Westen der preußischen Monarchie Ferien, dann ist im Osten Schulunterricht. Nicht eine Provinz, nicht ein Regierungsbezirk, nicht ein Kreis hat gleichmäßige Ferien. Bei den Sommerferien ließe sich die Verschiedenheit allenfalls erklären. Die Beschäftigung der Bewohner ist in den einzelnen Provinzen eine sehr verschiedene. Nun hat die Regierung die Absicht, die Ferien auf die Wochen zu legen, wenn die Kinder zu Hause am meisten in der Wirtschaft gebraucht werden. Die Getreide-, die Pilzen-, die Tabaks-, die Beerenernten fallen alle in ganz verschiedene Zeiten und werden auch in verschiedenen Landdistricten betrieben. Hieraus erklärt sich wol eine Verschiedenheit. Man sollte aber meinen, dass wenigstens in den Städten und bei den Ferien, welche durch die Festtage geboten werden, eine Gleichmäßigkeit herrschte. Doch das trifft nicht zu. Am meisten wird die Thatsache erörtert, dass die höheren Schulen längere Ferien brauchen, als die Volksschulen. Warum? — Werden die armen Kinder nicht zu allerhand Dienstleistungen herangezogen, um Brot zu schaffen, während die Kinder reicher Leute sich erholen. Man will doch hoffentlich nicht auch in dieser Weise noch das Patricier- vom Plebejergeschlecht geschieden wissen!

Zu den im letzten Jahrzehnt von Communen, noch mehr aber von den Eltern gewünschten Anstalten gehört unstreitig die „lateinlose Bürgerschule", oder Realschule, oder Oberrealschule, oder Mittelschule und wie sie sonst noch genannt werden mögen. Seitdem man in der Überbürdungsfrage nach allen möglichen Mitteln zur Erleichterung der Jugend griff, kam man auch auf die Idee, die toten Sprachen, wie Griechisch und Latein, aus den höheren Schulen zu verbannen. Bekanntlich sträubte sich dagegen die größte Zahl der Gelehrten in sehr energischer Weise, und die Sache blieb auf den preußischen humanistischen Gymnasien bis auf kleine Modificationen wie sie war. Ja, wenn ihr das Latein los sein wollt, dann richtet euch doch „lateinlose" Schulen ein, und aller Streit ist gehoben, sagte die eine Partei. So ist es denn auch geworden. Und nun? — Man ist mit der neuen Errungenschaft gar nicht zufrieden. Die eigenen Lehrer solcher Anstalten schicken ihre Kinder nicht in dieselben. Nun erst sieht man, dass man nicht eine Anstalt für allgemeine höhere Bildung, sondern eigentlich nur eine Fachschule für Kaufleute, Landwirte etc. ins Leben gerufen hat. Es hat sich gerade bei dieser Gelegenheit zur Evidenz herausgestellt, dass jenes lateinische Sprichwort: „Non scholae, sed vitae" ein Wahrwort bleibt.

Wenn man das Latein nicht aus dem Leben verbannen kann, dann muss man es auch nicht aus der Schule verbannen, die ja in jeder Beziehung für das spätere Bürger- und Berufsleben vorbereiten soll. In gewisser Beziehung ist die lateinische Sprache keineswegs zu den toten Sprachen zu zählen, denn wir begegnen ihr auf Schritt und Tritt, sobald wir ein wissenschaftliches Buch in die Hand nehmen. Für Ärzte und Naturhistoriker ist sie längst zum Volapük geworden.

Das wäre aber nicht nöthig, sagt vielleicht mancher. Ja, aber so lange noch diese Thatsachen bestehen, hat man doch mit ihnen zu rechnen.

Ich schicke meinen Jungen nicht in unsere Schule, sagte zum Referenten Herr Dr. R., Lehrer an einer lateinlosen Schule, er kann ja nicht einmal Apotheker werden, wenn er kein Latein gelernt hat.

Was wird denn nun in dieser Beziehung geschehen? — Zunächst werden sich die lateinlosen Schulen gewaltig entvölkern. An manchen Orten dürften sie zu gehobenen Volksschulen herabsinken. Es ist schwer, einem Elternpaare zuzumuthen, dass es bei seinem Lieblinge von vornherein auf Bildungsmittel verzichte, deren Mangel ihn von einer ganzen Reihe Berufsarten ausschließt. Immerhin können die Acten über diese interessanten Erscheinungen in der Entwickelung des deutschen Schulorganismus noch nicht geschlossen werden. Kommt Zeit, kommt Rath.

Aus Württemberg. Landesversammlung des württembergischen Reallehrervereins in Stuttgart am 16. Juni 1894. Von 8—10 Uhr fanden die Verhandlungen in den zwei Abtheilungen, der mathematisch-naturwissenschaftlichen und der sprachlich-historischen statt, während die Hauptversammlung im Festsaale von 10—2 Uhr dauerte.

In der mathematisch-naturwissenschaftlichen Abtheilung, geleitet von Rector Böklen-Reutlingen, sprach Professor Dr. Fink-Tübingen über „Carnot's wissenschaftliche Leistungen". Der Großvater des kürzlich auf schändliche Weise ermordeten Präsidenten der französischen Republik, Lazare Nicolas Marguerite Carnot (1753—1823) war gerade vor 100 Jahren als Mitglied des Wohlfahrtsausschusses ein noch bedeutenderer Politiker, als sein Enkel. Leitete er doch 1794 von Paris aus die 14 Armeen, welche der Invasion siegreichen Widerstand leisteten und wenn er auch schließlich im Exil starb, so hat er doch den Ruhm, sein Vaterland zweimal vom völligen Ruin gerettet zu haben. Dieser bedeutende Mann, von Beruf Officier, nimmt aber auch in der Wissenschaft eine hervorragende Stelle ein, in erster Linie in der Geometrie, dann aber auch in Mechanik, allgemeiner Arithmetik, Differenzialrechnung und Militärwissenschaft. Unter seinen hauptsächlichsten Werken, 10 an der Zahl, entstanden in der Zeit von 1800—1806, sind die bedeutendsten der Correlationscalcul und die Transversalenmethode, in welchen er schon Gedanken bringt, wie sie später von den großen Geometern unseres Jahrhunderts unter dem Namen Verwandtschaft und Invarianteneigenschaft zu so großer Fruchtbarkeit entwickelt worden sind. In der Mechanik ist Carnot bekannt durch den Satz, dass eine Maschine das Maximum ihrer Leistungsfähigkeit nur dann erreichen kann, wenn bei ihrer Bewegung jeder Stoß vermieden wird. Auch zur Luftschiffahrt hat er sich geäußert und die Möglichkeit der Lenkbarkeit behauptet, namentlich wenn die bewegende Kraft dazu in der Wärme gesucht werde, und mit wunderbarem Scharfblick sieht er die großartige Zukunft der Dampfmaschine voraus. So glaubt Redner den Beweis erbracht zu haben, dass Carnot nicht blos ein hervorragender Mensch, Officier und Politiker gewesen ist, sondern auch ein genialer Gelehrter, dem eine hervorragende Stelle in der Geschichte der Geometrie anzuweisen ist.

Reicher Beifall lohnte den überaus ansprechenden und belehrenden Vortrag. Ihm folgte ein ebenso interessanter Vortrag von Professor Dr. Reiff-Heilbronn

über die Theorie der Optik, deren Grundlagen in den letzten Jahren durch Maxwell's Theorie für die Elekricität neu untersucht werden mussten. Bietet doch die gewöhnliche Theorie der Elektricität auch in ihren verschiedenen für die Optik angebrachten Modifikationen keine genügende Befriedigung. Redner zeigte an der Hand einer in den Umrissen gegebenen Rechnung, dass die Mac Cullagh'sche Theorie vom rotatorischen Aether, d. h. einem Medium, das nur gegen Drehungen, nicht aber gegen Formveränderungen Widerstand leistet, vollständig genügt, die optischen Erscheinungen in befriedigender Weise zu beschreiben. Dann gab er eine modificirte Darstellung der Mac Cullag'schen Theorie, so dass sie vollständig übereinstimmt mit Maxwell's Theorie, wonach Licht nur eine elektrische Erscheinung ist. Die wesentlichen Gesichtspunkte der elektromagnetischen Lichttheorie wurden auseinandergesetzt und ihre Vorzüge vor der kinetischen Theorie hervorgehoben.

In der sprachlich-historischen Abtheilung, geleitet von Rektor Mayer-Biberach, sprach Professor Koller von der technischen Hochschule Stuttgart in englischer Sprache über: „The Influence of the Sea upon English Literature“. Mit Zugrundlegung einer vor zwei Jahren veröffentlichten Studie von Th. A. Fischer „Über den Einfluss der See auf die englische Literatur“ weist der Vortragende diesen Einfluss an zahlreichen Beispielen nach. In der englischen Literatur wie im englischen Volke findet sich die Liebe zur Natur und namentlich zur See besonders stark ausgeprägt. Unter den Prosawerken geben uns außer der sehr reichhaltigen Reise- und Jugendliteratur zahlreiche Romane ein anschauliches, naturgetreues Bild der See und des Seelebens, und unter diesen zeichnen sich namentlich diejenigen Smollett's und Marryat's aus. Auch in geschichtlichen, theologischen und ästhetischen Werken finden sich vortreffliche Schilderungen des Meeres und Betrachtungen über dessen Bedeutung für den Menschen. In der Poesie zeigt sich der Einfluss der See von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart in einer Bedeutung und Mannigfaltigkeit, die wol keine andere Literatur aufweisen kann. Die volksthümlichsten der hier in Betracht kommenden Dichtungen sind die Seemannslieder, in denen oft patriotische, pathetische und humoristische Elemente verschmolzen sind, eines derselben „Rule Britannia“, ist zum Nationallied geworden. In diesen volksthümlichen Erzeugnissen der Seemuse lässt sich allerdings keine besondere poetische Tiefe erwarten, dagegen zeigt sich auf dem weiten Gebiet der englischen Seelyrik im allgemeinen eine Wärme des Gefühls und eine bis auf die Neuzeit sich steigernde Pracht der Darstellung, die von dem tiefsten Einfluss der See auf die Seele des Dichters Zeugnis ablegt, und diesem Einfluss haben wir einige der schönsten Beschreibungen, der trefflichsten Vergleichungen und der hervorragendsten dichterischen Schöpfungen zu verdanken.

Dem mit großem Beifall aufgenommenen Vortrag folgte ein in französischer Sprache gehaltener von Professor Quazyn am Katharinenstift Stuttgart: Voltaire en Suisse, in welchem der Aufenthalt Voltaires am Genfer See mit seinen interessanten Beziehungen in fesselnder Weise geschildert wurde.

In beiden Sectionen bewies die große Anzahl der Theilnehmer das rege Interesse, das diesen wissenschaftlichen Bestrebungen des Vereins von seinen Mitgliedern entgegengebracht wird.

Zu der Hauptversammlung im Festsaal fanden sich um 10 Uhr ca. 200 Mitglieder und Gäste ein. Unter letzteren der Staatsminister des Kirchen-

und Schulwesens Dr. v. Sarweg, die Oberstudienräthe v. Henzler und Günzler und Director v. Müller. Eröffnet wurde die Versammlung an Stelle des noch nicht ganz wiederhergestellten Vorstandes Rector Dr. Ramsler-Tübingen durch Rector Müller-Esslingen, der zuerst den Gästen und Theilnehmern für ihr Erscheinen dankte und dann eine Zuschrift Ramslers verlas, in welcher dieser der Versammlung seine Wünsche für eine gedeihliche Tagung aussprach. Ihm wurde von der Versammlung durch ein Telegramm gedankt und der Wunsch auf baldige vollständige Wiedergenesung ausgesprochen. Nachdem Professor Weigler den Cassenbericht vorgetragen und die Mitglieder sich zu Ehren der Dahingeschiedenen, insbesondere des um das Realschulwesen so verdienten Professor C. W. Baur von den Sitzen erhoben hatten, erhielt Professor Dr. Cranz-Stuttgart das Wort zu seinem Vortrag: „Zum Andenken an C. W. Baur“. Da der Redner durch Heiserkeit am Sprechen gehindert war, übernahm in dankenswerter Weise Professor Dr. Diez die Aufgabe, das Manuscript vorzulesen und entledigte sich derselben mit Meisterschaft, so dass der äußerst liebevoll und ansprechend ausgearbeitete Vortrag zu ganz besonderer Geltung kam. Derselbe wird im Neuen Correspondenzblatt für Gelehrten- und Realschulen erscheinen und dort gewiss ebensoviel Beifall finden, wie in der Reallehrerversammlung.

Dann kam der Hauptvortrag des Tages, welchen Rector Mayer-Biberach über die „Stellung der württembergischen Realschule und ihrer Lehrer“ hielt. Zunächst gab er einen geschichtlichen Überblick über die Entwickelung der äußeren Stellung dieser Schulen. Während in Norddeutschland schon im Anfang des vorigen Jahrhunderts Realschulen gegründet wurden, entstanden in Württemberg die ersten 1783 (Nürtingen) und 1796 (Stuttgart). Ihnen folgten in den drei ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts 7 weitere. Die neuen Erfindungen auf dem Gebiet der Industrie und des Verkehrswesens führten aber bald zur Blüte einer Schulgattung, die ihren Schwerpunkt statt auf die alten auf die neuen Sprachen und auf die naturwissenschaftlichen und mathematischen Fächer legte: von 1831—1840 entstanden 20, von 1841 bis 1850 sogar 30, von 1851—1860 dagegen nur 1, von 1861—1870 wieder 9 und seit 1870 noch 10 neue Realschulen. Die Anregung zur Gründung dieser Schulen ging in den seltensten Fällen von den Behörden aus. Dagegen wurde einmal von der Kammer eine Anregung in großem Stil gegeben: im Jahre 1834 baten die württembergischen Landstände um eine Reorganisation des gesammten höheren Unterrichtswesens mit besonderer Rücksicht auf den realistischen Unterricht und boten zu diesem Zwecke die Summe von 10000 Gulden an. Von der Behörde wurde jedoch gegen diese Maßregel Verwahrung eingelegt und so war die Realschule darauf angewiesen, durch ihre eigene Kraft, d. h. durch die Überzeugungskraft der durch sie vertretenen Grundsätze vorwärts zu kommen. Wie ihr dies gelungen ist, zeigt ihre Statistik. Während im Jahre 1833 für sämmtliche Realschulen Württembergs noch 15 Lehrer genügten, waren es im Jahre 1842 schon 90 mit 2371 Schülern. Im Jahre 1862 übertrafen die Realschüler zum erstenmal die Gymnasialschüler (4492 gegen 4452); am 1. Januar 1894 waren es 9055 Realschüler gegen 8164 Gymnasialschüler. Mit diesem äußeren Wachsthum ging auch eine stete Befestigung ihrer inneren Verhältnisse Hand in Hand. Das ursprüngliche Verhältnis der Abhängigkeit vom Gymnasium musste sich selbstverständlich

im Laufe der Zeit ändern. Die ersten Realschulen, die selbständig wurden, waren die zu Stuttgart (1818) und Ulm (1844). Von der Stuttgarter Realschule löste sich im Jahre 1832 die „Gewerbeschule", das spätere Polytechnikum, die heutige Technische Hochschule ab, deren Entwickelung wiederum die Errichtung weiterer Oberclassen an den Realanstalten zur Folge hatte, bis die zehnclassigen Realanstalten erreicht waren. Auch in der Entwickelung des Lehrplans der württembergischen Realschule ist ein stetiger Fortschritt zu beobachten. Sie sah mehr und mehr ein, dass ihre Hauptaufgabe nicht in der Vermittlung von Specialkenntnissen bestehe, sondern dass sie danach streben müsse, auf Grund der modernen Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften eine umfassende allgemein menschliche Bildung zu erzielen. So hat sich in wenig mehr als 60 Jahren das gesammte technische Unterrichtswesen in Württemberg in einer Weise entfaltet, wie es in wenigen anderen Ländern Europas der Fall war, und seine äußere Stellung darf eine befriedigende genannt werden. Dagegen hat die württembergische Realschule in dem Punkt der Berechtigungen, die gewissermaßen den Ausdruck der Anerkennung und Würdigung bilden, die der Staat einer Schule zutheil werden lässt, und nach denen daher auch das Publikum den Wert und die Bedeutung einer Schule bemisst, keine Fortschritte in ihrer 60jährigen Entwickelung aufzuweisen, obwol die Erfahrung, die man mit den Realschulabiturienten im Polytechnikum und auf der Universität machte, günstige waren. Kein Wunder daher, dass die Realschule schon seit mehreren Jahrzehnten bemüht ist, eine Ausdehnung ihrer Berechtigungen zu erreichen. Ein besonders dringender Wunsch geht dahin, dass ihre Abiturienten wenigstens zu den sämmtlichen Stufen des Post- und Eisenbahndienstes zugelassen werden, wie denn Preußen seine Oberrealschulen schon längst mit dieser Berechtigung ausgestattet hat und die deutsche Reichspost in ihrem Gebiete die Abiturienten aller „deutschen" Oberrealschulen, also grundsätzlich auch der württembergischen, zu allen ihren Beamtungen zulässt. Eine vor 3 Jahren auf Antrag des Vortragenden gefasste Resolution hat bis jetzt keinen Erfolg gehabt. Mit der Stellung der württembergischen Realschule hängt die Stellung der an ihr wirkenden Lehrer aufs innigste zusammen. Seit einiger Zeit beginnt man die realistischen Lehrer hinsichtlich des Gehalts ihren humanistischen Collegen gleichzustellen, was einer Forderung der Gerechtigkeit entspricht, doch ist dieser Grundsatz noch nicht überall durchgeführt. Das Streben der humanistischen Lehrer nach Gleichstellung ihres Gehalts mit dem der entsprechenden andern Beamtenclassen findet die nachdrücklichste Unterstützung seitens der realistischen Lehrer, die es mit Freuden begrüßen würden, wenn ein engeres Zusammenhalten der Lehrer an den beiden Schulgattungen bestehen würde. Auch bezüglich der Zahl der definitiven Lehrstellen, deren es an den Gymnasien und Lateinschulen 400, an den Realschulen aber einschließlich der sehr zahlreichen provisorischen Stellen nur etwas über 300 gibt, wünschen die realistischen Lehrer eine Gleichstellung mit den humanistischen, und ebenso hinsichtlich des Staatszuschusses, welcher für die humanistischen Anstalten weit bedeutender ist, als für die realistischen. (Dass der Beitrag für die ersteren zum Theil aus anderen Quellen fließt, als der für die letzteren, ändert an der Thatsache des ungünstigen Verhältnisses nichts.) Was die amtliche Stellung der realistischen Lehrer betrifft, so hängt sie mit der Stellung der Realschule zusammen, die

halb Staats-, halb Gemeindeanstalt ist, da die Gemeinde es ist, die sie zu unterhalten hat, wenn sie auch einen sehr beträchtlichen Staatsbeitrag erhält. Daraus ergibt sich eine eigenthümliche Stellung der Lehrer, die wesentlich gewinnen würde, wenn in dieser Hinsicht ein anderer Zustand geschaffen werden könnte. Zum Schluss sprach sich der Redner auch noch über die Frage der Vorbildung und Prüfung der realistischen Lehrer aus, indem er sich weder für eine gemeinsame Prüfung der Realisten mit den Humanisten, noch für eine einheitliche Prüfung der realistischen Lehrer unter sich erklärte, sondern eine organische Weiterentwickelung der bestehenden Ordnung befürwortete. Seinen Vortrag fasste er in folgenden drei Punkten zusammen:

1) Die württembergische Realschule beansprucht grundsätzlich eine gleichberechtigte Stellung unter den übrigen höheren Schulen des Landes. Sie bedarf, nachdem sie eine befriedigende äußere Organisation erlangt hat, zu ihrer vollständigen inneren Entwickelung und ungehinderten Entfaltung eine weitere Ausdehnung ihrer Berechtigungen.

2) Die realistischen Lehrer Württembergs schließen sich der Bitte ihrer humanistischen Collegen um Neuregelung ihrer Gehaltsverhältnisse an und wünschen die allgemeine Durchführung der Gleichstellung des Gehalts der Lehrer an den beiden Schulgattungen. Auch die Verminderung der provisorischen und eine entsprechende Vermehrung der definitiven Lehrstellen halten sie für ein dringendes Bedürfnis.

3) Die Prüfungsordnung des realistischen Lehramts entspricht der geschichtlichen Entwickelung und den Bedürfnissen der württembergischen Realschule, bedarf aber einer zeitgemäßen organischen Weiterbildung.

Punkt 1 und 2 wurden von der Versammlung, die den Anschauungen des Redners mit den lebhaftesten Beifallsbezeugungen gefolgt war, einstimmig angenommen, Punkt 3 wurde zu weiterer Verhandlung auf das nächste Jahr zurückgestellt. An Punkt 1 und 2 schloss sich dann ein Antrag des Vorstands an, welchen die Versammlung guthieß. Nach demselben wird im Anschluss an die vom Verein der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten Württembergs unterm 30. Mai d. J. beim k. Cultusministerium eingereichte Bitte auch vom Reallehrerverein eine Eingabe an dieselbe Stelle gerichtet werden, in welcher neben den Hauptpunkten der humanistischen Eingabe noch einige die Reallehrer besonders betreffende Wünsche vorgetragen werden sollen. Bei der Debatte über die einzelnen Punkte kam dann auch die sogenannte „Horber-Eingabe“ zur Sprache, musste aber, weil beim Vorstand nicht eingereicht, aus der Debatte gezogen werden. Die in derselben besonders von Reallehrern auf dem Lande niedergelegten Wünsche finden in der beschlossenen Eingabe volle Vertretung. Zwischenhinein brachte Professor Dr. Brettschneider-Stuttgart einen Antrag ein, nach welchem der seit 1844 bestehende württembergische Reallehrerverein künftig ein Verzeichnis seiner Mitglieder führt, einen Jahresbeitrag erhebt und einen Ausschuss von 9 Mitgliedern an seine Spitze beruft, unter welchen die Lehrer der Landrealschulen und der mittleren und unteren Abtheilungen der Realanstalten ausgiebig vertreten sein sollen. Der einstimmig angenommene Antrag erstrebt ein festeres Gefüge des Vereins, das insbesondere seinen reformatorischen Bestrebungen zugute kommen soll und wird. Rector Hertter-Göppingen regt an, es möchte für die Behandlung der Prüfungsfrage eine besondere Commission vom Aus-

schuss aufgestellt werden, was genehmigt wird. Mittlerweile war die Zeit sehr vorgerückt und so begrüßte es die Versammlung mit Dank, dass Professor Dr. Fink die Besprechung seiner Leitsätze für den Geometrieunterricht auf die nächste Versammlung verschieben ließ. Eine kleine Ausstellung von Zeichnungen und Modellen der descriptiven Geometrie aus Classe VII der Realanstalt Göppingen gab einstweilen eine kleine gelungene Illustration zu derselben. Nach dem Schlusswort des Vorsitzenden, der die Verhandlungen aufs beste geleitet hatte, begab man sich in den Stadtgarten, wo die Befriedigung über den schönen Verlauf der Verhandlungen in verschiedenen Toasten zum Ausdruck gelangte.

Oldenburg. Nachdem im letzten Winter unser Landtag eine Umgestaltung der Schulinspection in dem Sinne beantragt hatte, dass die Aufsicht Fachmännern zu übertragen sei, wollen sich die Gemüther noch immer nicht beruhigen. In den politischen Tagesblättern entbrannte ein langer Federkrieg über die Frage der Schulaufsicht, der von der Lehrerschaft mit Geschick und Ruhe gegen die Verfechter der jetzt bestehenden Inspection durch die Geistlichen — Localschulaufsicht — geführt wurde. Die „geborenen Schulinspectoren“ wollen ihre Macht nicht aus den Händen geben, sie wollen dieselbe vielmehr noch vergrößert wissen. Die gesammte evangelische Geistlichkeit steht, verschwindende Ausnahmen abgerechnet, den Lehrern in diesem Punkte schroff gegenüber; ganz besonders verdrießlich muss es für die Geistlichen sein, dass der Landtag in seiner Mehrheit sich auf die Seite der Lehrer gestellt hat. Die katholischen Collegen wollen von der Fachaufsicht nichts wissen, sie befinden sich anscheinend unter den jetzigen Verhältnissen wol.

Kürzlich erschien nun eine Kundgebung aus dem Kreise der Geistlichen, die sehr interessant ist. Der General-Prediger-Verein verhandelte in seiner letzten Versammlung auch über die Localschulinspection und sprach aus: „dass es im Interesse der Schule wie der Kirche sei, wenn der gegenwärtige Bestand der geistlichen Localschulinspection beibehalten würde (dagegen 2 Stimmen); dass die Oberbehörde (Oberschulcollegium bez. Oberkirchenrath) die Geistlichen bei der Ausübung ihrer Schulinspections-Funktionen nöthigenfalls zu schützen habe.“

Den letzten Satz erläutert nachfolgende Erklärung: „Der General-Prediger-Verein erklärt: 1) Die Geistlichen haben sich schon seit längerer Zeit durch die zum Theil maßlose Agitation der Lehrer gegen die ihnen gesetzlich obliegende Localschulinspection beschwert und in dieser Stellung unsicher fühlen müssen, zumal da diese fortgesetzten Angriffe seitens der Regierung unwidersprochen blieben. Sie sprechen darum ihre Befriedigung aus über die in der Sitzung des Landtages vom 8. März d. J. vom Cultusministerium abgegebene Erklärung, dass an den Grundlagen der Localschulinspection nichts geändert werden solle. 2) Sie sind der Ansicht, dass die Localschulinspection im Interesse der Kirche und besonders der Volksschule beizubehalten sei, wenn sie sich auch nicht verbergen, dass die mit der Localschulinspection verbundenen Geschäfte, besonders das Bruchwesen, viel Arbeit und mancherlei Hemmnisse für die Seelsorge mit sich bringen. 3) Sie verwahren sich gegen die Art und die Ziele der in Lehrerversammlungen gefassten Resolutionen gegen die

ihnen gesetzlich obliegende Localschulinspection und erwarten von dem großherzoglichen Oberschulkollegium und dem großherzoglichen Staatsministerium für das Pfarramt im Interesse einer gedeihlichen Ausübung seiner Aufgaben und eines friedlichen Zusammenwirkens von Geistlichen und Lehrern zur Hebung des Volksschulwesens gegebenen Falles geeigneten Schutz. 4) Da die vorhandene Instruction für die Localschulinspectoren in manchen Stücken veraltet ist und in Betreff der Stellung der letzteren Unklarheit herrscht, so ersucht der General-Prediger-Verein großherzogliches Oberschulcollegium, eine Instruction erlassen zu wollen, durch welche die Stellung der Localschulinspectoren mit ihren Rechten und Pflichten klargestellt werde."

Die Regierung erklärt in dem Landtagsabschied: „Es soll im Zusammenhang mit den Anträgen des Landtags hinsichtlich der Schulaufsicht erwogen werden, ob eine Verstärkung der schultechnischen Kraft im Oberschulcollegium angemessen erscheint, und: das Ersuchen des Landtags wegen einer anderweitigen Ausführung der Kreisschulinspection wird einer Prüfung unterzogen werden."

Dass die oben mitgetheilte Erklärung des General-Prediger-Vereins „das friedliche Zusammenwirken der Prediger und Lehrer" fördere, ist kaum zu hoffen. Von einer maßlosen Agitation der Lehrer gegen die Localschulaufsicht der Geistlichen ist hier bisher nirgend etwas verspürt worden, die Lehrer haben stets öffentlich ihre Forderungen gestellt und begründet, und als vor 2 Jahren von der Landesconferenz Fachaufsicht gefordert wurde, hat sich kein Gegner erhoben. Erst seitdem der Landtag diese Forderung zu der seinigen machte, kamen die Gegner an das Tageslicht. Interessant ist der Ruf nach Schutz durch die Behörden. Sind die Lehrer wirklich so schlimm, dass die Inspectoren nicht mit ihnen fertig werden können? Und sollte die Behörde renitente Lehrer bisher nicht zurechtgewiesen haben? Wir sehen deutlich, dass die Geistlichen noch mehr Macht über die Lehrer haben wollen. Sollte ihr Wunsch auch — was nicht zu erwarten steht — erfüllt werden, die Agitation gegen die geistliche Schulaufsicht hört doch erst mit dieser auf!

Ein unermüdlicher Vorkämpfer für unsere Standesinteressen und besonders gegen die Localschulaufsicht durch die Geistlichen, der langjährige Vorsitzende unseres Lehrervereins, Hermann Lahrssen, ist freilich zur ewigen Ruhe eingegangen, aber in seinem Geiste wirkt der Verein fort, er wird den Kampf nicht eher aufgeben, bis der Sieg erfochten ist. Der Ruf der Geistlichen nach Schutz durch die Behörden kennzeichnet zur Genüge die Schwäche ihrer Position; denn wenn der Vorgesetzte erst von den Behörden Schutz gegen den Untergebenen verlangt, so ist das ein Eingeständnis der eigenen Schwäche, wie es deutlicher nicht ausgesprochen werden kann.

Die letzte Abgeordnetenversammlung des Lehrervereins beschloss einstimmig, dass dem Verstorbenen Lahrssen an seiner Ruhestätte ein würdiges Denkmal gesetzt werden solle und bewilligte die erforderliche Summe aus der Vereinscasse. Die Dankbarkeit ist demnach in Lehrerkreisen nicht ausgestorben, und das bittere Wort von Wander: „Die Lehrer halten keinen!" ist in unserem Falle nicht am Platze. Möge der Verein stets vor solchem Geiste beseelt bleiben!

Österreich. Der Unterrichtsminister Herr von Madeyski hat auf Fürsprache der clericalen Parteiführer des Abgeordnetenhauses dem katholischen Lehrerseminar zu Tisis in Vorarlberg das Öffentlichkeitsrecht verliehen. Dieses katholische Lehrerseminar hat sich bisher nicht durch vorzügliche Leistungen ausgezeichet; vielmehr mussten vor zwei Jahren von 19 Zöglingen desselben, die sich in Innsbruck vor der staatlichen Prüfungscommission der Reifeprüfung unterzogen, 12 reprobirt werden; und da seitdem von besseren Leistungen dieser Anstalt nichts verlautet hat, muss sie die ihr zuerkannte Berechtigung wol anderen Verdiensten und Zwecken verdanken. Die clericalen Blätter sind natürlich über den Erfolg ihrer Partei sehr erfreut und bemerken mit Genugthuung, die ministerielle Verfügung zeige, wie man auf administrativem Wege die Schulgesetze unterminiren und allmählich zu Falle bringen könne. Leider wahr! Bekanntlich aber hat schon Herr v. Gautsch als österreichischer Unterrichtsminister durch Genehmigung des katholischen Lehrerseminars in Währing-Wien seinem Nachfolger ein Beispiel gegeben.

Auch der Privat-Mädchenbürgerschule der Schulschwestern in Prerau hat Herr v. Madeyski das Öffentlichkeitsrecht ertheilt. In Linz ferner ist der Bischof Doppelbauer mit der Errichtung eines katholischen Gymnasiums beschäftigt, und die dortige Gemeindevertretung hat ihm zu diesem Zwecke 100000 Gulden bewilligt. In Salzburg ferner wird schon seit längerer Zeit die Errichtung einer katholischen Universität vorbereitet, und der neugewählte Bürgermeister hat in seiner Antrittsrede diesem Unternehmen die kräftigtse Unterstützung zugesichert.

Papst Leo XIII. hat an die österreichischen Bischöfe ein Schreiben über die Schulfrage gerichtet, in welchem er sich sehr befriedigt über das Wirken des Herrn Ministers v. Madeyski ausspricht, und von ihm weitere Förderung der confessionellen Zwecke erwartet. „Wir hegen die Hoffnung, sagt der Papst, dass der neue Unterrichtsminister es bewerkstelligen werde, dass in den österreichischen Lehranstalten den Geistlichen der gebührende Platz eingeräumt werde und nichts vorkomme, wodurch die jugendlichen Gemüther dem Katholizismus feindlich gesinnt werden.“

Die Ereignisse gehen unter dem österreichischen „Coalitions“-Ministerium genau den Gang, den wir erwartet und vorausgesagt haben (siehe Decemberheft). Die „Kirche“ kann also sehr zufrieden sein und ist es auch, obwol der plebejische Flügel des Clericalismus noch immer grollt, weil ihm die Dinge zu langsam gehen. Aber die eigentlichen Strategen des Rückschrittes sind klüger und gehen sicherer — zum Ziele. Sie lassen die Birnen reif werden, um sie dann behaglich zu verspeisen und lassen gern auch Anderen, nämlich den Liberalen, einen respektabeln Antheil am Werke, wie auch schon bei früheren Gelegenheiten. Dadurch erreichen sie zwei Zwecke auf einmal: sie wahren ihren Ruf als „besonnene und maßvolle“ Politiker und bringen den „Liberalismus“ um den letzten Rest von Achtung im Volke.

Betrachtet man nun überdies die heillose Zerklüftung und andere höchst bedenkliche Erscheinungen im österreichischen Lehrerstande, so kann man als Freund der Neuschule nur mit den ernstesten Sorgen in die Zukunft blicken.

Ungarn (Schluss des im vorigen Hefte begonnenen Berichtes). Die Mittelschulen fahren fort, sich der Einheitsschule zu nähern. Im Berichts-

jahre (1892/93) wurden bereits in der VII. Classe der Gymnasien neben dem Griechischen, das facultativ ist, die statt desselben wählbaren Fächer vorgetragen. In den Realschulen wurde das Lateinische gänzlich freigegeben; die Abiturienten der Realschule können an den Universitäten als Studenten der Jurisprudenz und der Medicin inscribirt werden, wenn sie ihr Schlussexamen gut bestanden und eine Nachtragsprüfung im Lateinischen gemacht haben. — Besonderer Obsorge verwendete der Minister auf die Gesundheitspflege in den Mittelschulen: es wurde das Baden und Schwimmen im Freien befördert, das Landes-Wettturnen geregelt, zum Reisen angeeifert, in vielen Mittelschulen fanden die Bewegungsspiele Eingang und kamen erhebliche Verbesserungen der Gebäude zur Ausführung.

Die Zahl der Mittelschulen betrug 185, wovon 153 Gymnasien und 32 Realschulen waren; 31 Gymnasien und 23 Realschulen waren Staatsanstalten, die übrigen wurden von confessionellen und bürgerlichen Gemeinden unterhalten, oder waren Privatschulen. Schüler gab es 49054, davon 40227 in den Gymnasien und 8827 in den Realschulen. Auf die 8 Classen entfielen, von unten nach oben gezählt, folgende Antheile des gesammten Schülercötus: 12313, 9055, 7402, 6268, 4421, 3700, 3101, 2794. Im Laufe des Schuljahres traten aus: 3195 Schüler. In den Gymnasialclassen V—VII haben 2132 statt des Griechischen die Ersatzfächer betrieben. Von den Schülern, welche den Jahrescursus beendet haben, waren nach der Nationalität: 33822 Ungarn, 6248 Deutsche, 2977 Rumänen, 1504 Slowaken, 894 Serbo-Kroaten, 158 Italiener, 85 Ruthenen, 171 andere; nach der Confession: 20364 röm. Katholiken, 2110 griech. Katholiken, 2443 griech. Orientalen, 4655 Lutheraner, 6454 Calvinisten, 341 Unitarier, 9492 Israeliten.

Maturitätsprüfungen wurden in 97 Gymnasien und 24 Realschulen abgehalten, wozu sich 2271 Gymnasial- und 307 Realschüler gemeldet hatten, zusammen 2578. Es bestanden: vorzüglich 331, gut 666, einfach 1083. Der Procentsatz der Durchgefallenen war 14.2. Lehrkräfte wirkten an den Gymnasien 2525, an den Realschulen 682, darunter im ganzen 1758 ordentliche Professoren. Das Grundvermögen aller Mittelschulen wurde auf 26400000 Gulden geschätzt, wovon 23060000 Gulden auf die Gymnasien, 3340000 Gulden auf die Realschulen entfielen. Von diesem Gesammtvermögen gehören dem Staate 14180000 Gulden. Die Jahreseinnahmen betrugen in den Gymnasien 4643000 Gulden, in den Realschulen 1300000 Gulden.

Ich erlaube mir zum Schlusse hinzuweisen auf die große Anzahl der Schüler in den zwei untersten Classen und auf die geringe Zahl der Abiturienten. Wenn unsere Schulorganisation eine vernünftigere wäre, d. h. wenn zwischen den Volks- und den Mittelschulen ein rationelles Verhältnis bestände, dann würden die letzteren 14828 Zöglinge weniger haben — das sind nämlich Kinder unter 12 Jahren, welche nicht in wissenschaftliche Lehranstalten gehören —, dafür aber nicht blos 4.2% ihres Cötus zur Reife bringen.

Wir wenden uns zu den Hochschulen. Die Landes-Universität Budapest mit vier Facultäten zählte im Berichtsjahre (1892/93) 191 Lehrkräfte, nämlich 77 ordentliche, 20 außerordentliche Professoren, 89 Privatdocenten und 5 Privatlehrer; hierzu kommen 49 Assistenten, 2 substituirende Professoren und 1 außerordentlicher. Es wurden im ganzen 608 Collegien mit 2054

Wochenstunden abgehalten. Hörer zählte man im ersten Semester 3062, im zweiten 3231. Von den letzteren kamen auf die theologische Facultät 88, auf die juridische 1837, auf die medicinische 986 (darunter 61 Pharmazeuten), auf die philosophische 320 (darunter 73 Mitglieder des pädagogischen Seminars für Mittelschullehrer). Neben der medicinischen Facultät bestand ein Pasteur-Institut, in welchem 647 Personen behandelt wurden. Die Kosten der Universität beliefen sich auf 729339 Gulden.

An der Klausenburger Universität wirkten 43 ordentliche, 4 außerordentliche Professoren, 10 Privatdocenten und 3 Privatlehrer, außerdem 17 Assistenten; in beiden Semestern wurden zusammen 282 Collegien gehalten. Im zweiten Semester zählte man 596 Studenten, nämlich in der juridischen Facultät 266, in der medicinischen 188 (darunter 37 Pharmazeuten), in der philosophischen 88 (darunter 59 Mitglieder des pädagogischen Seminars) und 54 in der mathematisch-naturwissenschaftlichen. Der Kostenaufwand betrug 275465 Gulden.

Am k. Josefs-Polytechnikum in Budapest wirkten 82 Lehrkräfte, nämlich 27 ordentliche, 4 ausserordentliche Professoren, 13 Docenten, 5 engagirte Fachmänner, 1 Constructeur, 1 Adjunct, 2 Repetitoren, 29 Assistenten und Fachlehrer. Die Zahl der Hörer betrug im zweiten Semester 655, der Kostenaufwand im ganzen Jahre 203833 Gulden.

Außerdem gab es noch 10 Rechtsacademien mit ca. 800 Hörern und eine Anzahl theologische Seminare.

Die zahlreichen Fachschulen müssen wir diesmal übergehen, und bezüglich der humanitären Institute bemerken wir nur, dass der Staat für die Landes-Taubstummenanstalt in Weizen 38880 Gulden, für die Landes-Blindenanstalt in Budapest 45326 Gulden verwendete, außerdem aber Privatinstitute ähnlichen Charakters (auch solche für Schwachsinnige) in liberaler Weise subventionirte.

Im ganzen muss anerkannt werden, dass in unserem Vaterlande, besonders auch von seiten der Regierung, ein rühmlicher Eifer auf allen Gebieten der Cultur und Humanität entwickelt wird, und wir leben der Hoffnung, dass der auch bei uns sich mächtig regende Geist der Reaction nicht imstande sein wird, den fortschrittlichen Gang unseres Nationallebens aufzuhalten.

Der hochverdiente Unterrichtsminister Graf Csaky hat sein Amt niedergelegt. (Ein Bild seines Wirkens folgt in einem der nächsten Hefte. D. R.)

Aus der Schweiz. Der zürcherische „Bauernbund“ will es nicht mehr dulden, dass die Staatsbeamten „Ruhegehalte“ empfangen; er ist mit einer der bekannten schönen „Initativen“ vor den Cantonsrath gerückt. Wird sein Begehren vom Volke erfüllt, so trägt den meisten Schaden die Lehrerschaft davon. Die Erziehungsdirection hat sich nun durch diesen „Sturm auf die Pensionen“ veranlasst gesehen, bei allen Cantonsregierungen gründliche Erkundigungen einzuziehen: nicht nur nach den Ruhegehalten im eigentlichen Sinne, sondern nach der Altersversicherung der Lehrer überhaupt, und außerdem nach der Versorgung der Lehrer-Witwen und -Waisen. Und der zürcherische Erziehungssecretär, Albert Huber, hat das reichlich eingegangene Material in einer Studie verarbeitet, die er in dem mit Bundesunterstützung von ihm herausgegebenen „Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz 1892“ als

Leitartikel veröffentlicht. Die Darstellung geht durchaus nicht ins Breite; gleichwol umfasst sie 107 Großoctav-Seiten.*) — Im allgemeinen gilt von den hier in Rede stehenden persönlichen Angelegenheiten des Lehrers und seiner Familie dasselbe wie von unserem Schulwesen überhaupt: „Wegen der Verschiedenheit des geschichtlichen Werdens der einzelnen Cantone und der Mannigfaltigkeit der geographischen, wirtschaftlichen und politischen Verhältnisse derselben ist von irgend welcher Einheit in der Organisation und Durchführung keine Rede; die bezüglichen Bestrebungen bilden vielmehr die denkbar bunteste Musterkarte.“ Huber weist nun von jedem Canton nach, inwieweit die Alters-, Witwen- und Waisenversorgung gesetzlich geregelt ist und wie sie sich thatsächlich darstellt. Er betrachtet zunächst diejenigen Cantone, in welchen der Staat Ruhegehalte verabreicht, nämlich: Zürich, Bern, Baselstadt, Glarus, Schaffhausen, Aargau, Waadt. Und zwar sind in den sechs erstgenannten die Ruhegehalte rein staatliche (abgesehen von Gemeindezuschüssen) und nur Invaliden-Pensionen, während im Ct. Waadt die Lehrer selbst zu Beitrags-Leistungen verpflichtet sind (der Staat zahlt allerdings „den weitaus größten Theil“) und schon nach einer bestimmten Anzahl Dienstjahre auf ein Ruhegehalt rechnen dürfen. — Sodann folgt ein zweiter, größerer Abschnitt, der von den „Pensions-, Alters-, Hilfs-, Witwen- und Waisen-Cassen“ handelt. Diese sind entweder obligatorisch und werden vom Staate mehr oder weniger kräftig unterstützt — oder facultativ, und dann fliessen ihnen nur ausnahmsweise Staatsbeiträge zu. Bei den obligatorischen Cassen steht entweder die Sorge für das Alter der Lehrer in erster Linie (wie in den Ct. Neuenburg, Genf, St. Gallen, Appenzell-Außerrhoden), oder sie bezwecken ausschließlich die Witwen- und Waisenversorgung, oder sie suchen beide Aufgaben zu erfüllen (es sind die Cassen des Ct. Zürich, Luzern, Schwyz, Glarus, Zug, Freiburg, Solothurn, Baselland, Schaffhausen Appenzell-Innerrhoden, Graubünden, Aargau, Thurgau.) Freiwillige Cassen bestehen in den Ct. Bern, Baselstadt, Schaffhausen, St. Gallen, Tessin — und in den Städten Luzern, St. Gallen, Burgdorf, Aarau.**) In den Cantonen Uri, Obwalden, Nidwalden, Wallis gibts weder Lehrerpensionen,***) noch Witwen- und Waisen- oder ähnliche Hilfscassen.

Wir berichten im weiteren nur über die Ruhegehalte (und Altersunterstützungen). Sie sind am höchsten im Ct. Baselstadt, wo sie (für niedere und höhere Lehrer) bis auf 4500 Fr. steigen können. Im zweiten Range stehen

---

*) Charakteristisch für den Standpunct und die Schreibweise des Verfassers sind die Einleitungsworte: „Wir leben in einer wunderbaren Zeit. Großartige Umwandlungen, die auf die zukünftige Gestaltung der Geschichte einen unberechenbaren Einfluss auszuüben berufen sind, vollziehen sich unter unseren Augen, und zwar haben sie zum Ausgangspunct das wachsende Gefühl der Solidarität aller Interessen. Überall tritt man dem Gedanken näher, dass für die wirtschaftlich Schwachen von Staatswegen oder doch unter intensiver Mitbetheiligung des Staates in der Zukunft wirksamer als bis anhin(!) gesorgt werden muss, und sucht ihn durch das Mittel der sog. socialen Gesetzgebung in den meisten Staaten in die Praxis zu übersetzen.“ Aber manche Äußerung jener staatlichen Fürsorge gehöre doch schon der Vergangenheit an: z. B. das Lehrerpensionswesen.

**) Die beiden ersten mit mehr, die beiden letzten mit weniger als 10000 Einwohnern.

***) In „Ausnahmefällen“ werden „Gratificationen“ verabreicht. In Ob- und Nidwalden sind übrigens die meisten Lehrkräfte — „Lehrschwestern“. In Uri und in Wallis sind fast gleichviel Lehrer und Lehrerinnen.

die Städte Zürich und Winterthur (mit 1900—2500 Fr.*). Anderwärts geht der Betrag des staatlichen Ruhegehalts (für Volksschullehrer nicht über 1000 Fr. hinaus (wie im Canton Zürich mit Ausnahme der beideu vorhin genannten Städte); im Ct. Glarus ist der Höchstbetrag 400 Fr. Von den Lehrercassen zahlen am besten Genf (1400 Fr.), Neuenburg (800 Fr.), St. Gallen und Appenzell-Außerrhoden (je 600 Fr.). Die übrigen Cassen gewähren höchstens 400, mehrere kaum — 100 Fr.!

Huber hat auch ausgerechnet, welche Summe aufzuwenden wäre, wenn alle schweizerischen Volksschullehrer mit staatlichen Ruhegehalten bedacht werden sollten. Er rechnet so: In den sechs Cantonen mit rein staatlichen Pensionen kommen gegenwärtig auf einen Lehrer durchschnittlich 580 Fr. Das ist sogar noch etwas mehr, als die Besoldung in etlichen Cantonen (mit Halbjahrsschulen) beträgt. Deshalb nimmt H. als Pensionsdurchschnitt für die Gesammtschweiz 500 Fr. an. Das Land zählt z. Z. rund 11000 Primar- und Sekundarlehrer. $^1/_{12}$ davon sind pensionirt; sollte es aber auch $^1/_{11}$ werden, man hätte doch nicht mehr als höchstens 1000 Pensionäre zu bedenken. „So dürfte mit einer Ausgabe von im Maximum einer halben Million dem Pensionsbedürfnisse der Volksschullehrerschaft in der Schweiz genügt werden können.“ (Die Hälfte soll der Bund beitragen.)

„Das Bedürfnis nach Ruhegehalten für invalide Lehrer ist wirklich vorhanden“ — umsomehr, als „eine irgendwie erhebliche Besoldungsaufbesserung angesichts der precären financiellen Verhältnisse in den meisten Cantonen für die nächste Zukunft ausgeschlossen ist.“ Aber auch andere gewichtige Gründe sprechen für die Befriedigung jenes „Bedürfnisses“: der Lehrer kann — meint H. — seine Amtsarbeit weder ganz noch theilweise auf eines seiner Familienglieder abladen**) (wie etwa der Handwerker oder Landwirt); die Schulbehörde dagegen dürfe um der Schule, um der Jugend willen nur vollkräftige Männer im Schuldienste belassen — aber den Erschöpften deshalb auf die Straße zu setzen, „wäre ungerecht“; ferner müssten Staat und Gemeinden — wiederum ihres eignen Vortheils wegen — eifrig bemüht sein, „tüchtige Köpfe dem Lehrkörper zuzuführen“; das werde ihnen aber nur gelingen durch „materielle Sicherstellung der Lehrerschaft“ in Form der Invalidengehalte (denn genügend hohe Besoldungen***) vermögen die meisten eben nicht zu gewähren.)

Am Ende seiner Studie gelangt Huber zu folgenden „Ergebnissen“: (1) „Die Besoldungen der schweizerischen Lehrer sind durchschnittlich so be-

*) Zürich: Primarlehrer 1900—2500 Fr., Sekundarlehrer 2200—2500 Fr. In Winterthur ähnlich.

**) Das gilt freilich für jeden Beamten; aber es ist doch ein großer Unterschied zwischen „jedem“ und dem Lehrer: ein Bureauarbeiter z. B., mag er immerhin Vorstand oder Leiter sein, bedarf lange nicht der persönlichen Frische, Fertigkeit und Beweglichkeit, muss sich nicht so peinlich „zusammennehmen“ wie der in allem zum Vorbild bestellte Kindererzieher. Jener darf viel eher „alt werden“ — „versanden.“

***) Aus Basel ist Herrn Huber „von sehr competenter Seite“ geschrieben worden: „Das Motiv für die Pensionirung ist klar. Alle Gehalte sind so mäßig [auch in Basel noch, wo sie am höchsten stehen!], dass von Ansammeln eines erheblichen Vermögens nicht die Rede sein kann. Die Ausrichtung eines hierzu ausreichenden Gehalts würde den Staat vielmehr belasten, als die Pensionen es thun, und zudem wäre man nicht sicher, dass der Mehrbetrag des Gehalts auch wirklich capitalisirt würde und die Invaliden nicht doch hilflos wären.

scheiden, dass es für dieselben unmöglich ist, für ihre alten Tage Ersparnisse auf die Seite zu legen. Der Staat hat infolgedessen die Pflicht, in irgend einer Weise das Alter seiner Lehrer sicher zu stellen. (2) Das geschieht am besten durch das Mittel der staatlichen Ruhegehalte. Sie bilden gleich dem Besoldungsanspruch ein Recht an den Staat, oder wo sie noch nicht eingeführt sind, eine moralische Pflicht*) desselben. (3) Die Natur des Ruhegehalts als Besoldungstheil schließt rechtlich die staatliche Nöthigung der Lehrer zu financiellen Leistungen behufs Bestreitung derselben aus; denn sie würden eine Verminderung seiner Besoldung zur Folge haben. (4) Die Ertheilung von Ruhegehalten bloß auf Grund einer bestimmten Anzahl von Dienstjahren geht in unseren demokratischen schweizerischen Verhältnissen nicht an, ist auch nicht empfehlenswert und dürfte wegen der financiellen Consequenz kaum in Frage kommen. Dagegen ist die Ausrichtung von Pensionen im Falle der Invalidität des Lehrers, d. h. in den Fällen, wo hohes Alter, Krankheit, körperliche oder geistige Gebrechen die Dienstunfähigkeit desselben zur Folge haben, eine Pflicht des Staates. (5) Die Hilfscassen der Lehrerschaft in ihrer jetzigen Form sind nicht imstande, ihren Zwecken in wirksamer Weise zu dienen, da die von ihnen verabreichten Summen durchschnittlich äußerst bescheiden sind. (6) Die Fürsorge für die Witwen und Waisen soll Sache des Lehrers sein, sofern ihn der Staat durch die Besoldung und die Aussicht auf Pension materiell in genügender Weise ausrüstet. Eine directe Pflicht des Staates, auch für die Hinterlassenen seiner Functionäre zu sorgen, ist nicht vorhanden.“ **)

Vor Ausgabe des Huberschen „Jahrbuches“ — schon anfangs 1894 — war eine ähnliche (nur nicht so gründliche und umfangreiche) Arbeit von dem Berner Mathematik-Professor J. H. Graf erschienen.***) Dieser verficht eine andere Auffassung. „Der Grundsatz — sagt er in der Einleitung —: der Staat hat für die invaliden Lehrer und die Lehrer haben für ihre hinterlassenen Witwen und Waisen zu sorgen, hat bezüglich seines ersten Teiles entschieden an Popularität verloren. Stehen wir doch vor der Thatsache, dass sogar im Canton Zürich, der seit 1859 das Princip der reinen Staatspension für Lehrer und Geistliche praktizirt hat, eine Initiativbewegung gegen diese Gesetzesbestimmung inscenirt ist, und liegt der Tag noch nicht so fern, wo das Schweizervolk mit wuchtigem Mehr das eidgenössische Pensionsgesetz verworfen hat. Wir bekämpfen diesen Grundsatz der reinen Staatspension, weil er in einseitiger Weise nur eine Classe von Staatsdienern berücksichtigt und jeder Beamte, der im Dienste des Staates invalid geworden ist, offenbar das gleiche Recht auf eine Staatspension hat wie der Lehrer. Wir bekämpfen diesen Grundsatz der reinen Staatspension aber auch deshalb, weil nur in den wenigsten Fällen der Staat imstande ist, eine erkleckliche Staatspension auszurichten, und stellen

*) Nur eine „moralische“ — wie kann man dann von einem „Recht“ auf ein staatliches Ruhegehalt sprechen?

**) H. fügt noch hinzu: „Dass er es thue, ist wünschenswert und billig.“ Das steht aber in Widerspruch zu den Vordersätzen, und zu der späteren Bemerkung: die Witwen- und Waisencassen sollen „eventuell mit etwelcher Subventionirung der Lehrerschaft ganz überlassen bleiben.

***) Über die Ruhegehalte und die Versorgung der Witwen und Waisen der Lehrer in der Schweiz, sowie Materialien und Vorschläge zur Errichtung von Pensionscassen für Lehrer. Zeitschr. f. schweiz. Statistik 1894, I.

den Grundsatz auf, dass die Pensionirung nur auf Grundlage von Beiträgen des Staates und der Lehrerschaft beruhen darf.“ Die „Gedanken“ zu seinem Pensionirungsplan hat Graf „bei dem Studium der Einrichtungen der Pensionscassen der Beamten der*) Eisenbahn- und Dampfschiffgesellschaften gefunden“. Graf will nur „mäßige Ansprüche an den Versicherten“ stellen — damit meint er: der Lehrer soll an die Casse 4%, oder, „um noch sicherer zu gehen“, 4½% seiner Besoldung abliefern (die Lehrerin 2 oder 2½%). Staat oder Gemeinde zahlen die gleichen Procente ihrer Gesammt-Ausgaben für Besoldungen. Aber „am sichersten würde man fahren“, wenn die Lehrer 5, die Lehrerinnen 3% leisteten; fünf Jahre nach Gründung der Casse sei es vielleicht möglich, die Höhe dieser Beiträge herabzusetzen. Die Berechnungen Grafs sind auf die Verhältnisse des Cantons Bern angewendet — der bernischen Lehrerschaft haben sie nicht gefallen.

Mit der Behauptung, die Lehrerpensionen seien nicht recht „populär“, hat Graf wenigstens theilweise recht. Der Präsident des Schulrathes von Schaffhausen schrieb im Sept. v. J. an das Archivbureau des Pestalozzianums (Graf hat den Brief abgedruckt): „Es existiren keine Bestimmungen über die Pensionirung der Lehrer. Man hat bisher von Fall zu Fall Ruhegehalte ausgesetzt, je nach der ökonomischen Lage der Betreffenden, Fr. 600 für einen Elementarlehrer, Fr. 700—800 für einen Real-[Sekundar-]Lehrer, und die Regierung legte auf Ansuchen aus Staatsmitteln den nämlichen Betrag bei; aber grundsätzlich ist bis jetzt bei uns nichts geordnet, weder von seiten des Staates, noch von seiten der Stadt. Man arbeitet schon lange an der Frage herum, konnte jedoch bis heute keine Lösung finden, von welcher sich hoffen ließ, dass sie beim Volke des Cantons, bezw. bei der städtischen Einwohnerschaft, Gnade finde. Hier wie anderwärts ist man den Pensionen abgeneigt, und um keine auszahlen zu müssen, findet man, ebensowohl wie die Lehrer seien auch die sämmtlichen anderen Angestellten zu bedenken.“

Über die von Graf (und von uns gleich am Eingang dieses Berichts) erwähnte „Initiativbewegung“ im Canton Zürich hat der Cantonsrath am 21. und 22. Mai d. J. sich ausgesprochen. Der Berichterstatter der mit der Vorberathung betraut gewesenen Commission „hob besonders kräftig hervor die wolerworbenen Rechte“ der Lehrerschaft (und Geistlichkeit) — jeder heute im Dienste stehende Lehrer (und Pfarrer) hat nach Ansicht der Commission ein Recht auf Ruhegehalt; die Erfüllung des Initiativbegehrens könnte also den Staat theuer zu stehen kommen — und „das Interesse der guter Lehrer bedürftigen Landschaft, staatliche Pensionen nicht abzuschaffen“ (städtische Gemeinden würden sie, ihren Lehrern einfach aus eigenen Mitteln ersetzen, und die Folge wäre ein verstärkter Zug aller tüchtigen Männer nach der Stadt.) Darauf wies auch der Director des Erziehungswesens, Regierungsrath Grob, hin, aus dessen längerer Rede wir noch folgende Stellen hervorheben: Die Institution (der Ruhegehalte) wurde ins Leben gerufen im eigensten wolverstandenen Interesse des Staates, der Kirche, der Schule. Man wollte den Gemeinden ermöglichen, ohne Gewissensbisse alte, nicht mehr voll leistungsfähige Geistliche und Lehrer durch junge tüchtige Kräfte zu ersetzen. Der Vortheil,

*) Vier Genitive nacheinander — eine seltene Leistung stilistischer Liederlichkeit.

den die Beamten dadurch erlangten, war nicht das ursprüngliche Ziel, sondern eine secundäre Folge .... Die Initianten sagen: Mit zeitgemäßer Besoldung unserer Staatsbeamten sind wir einverstanden. Wenn das einen Sinn haben soll, so hätte es zur Folge, dass wir nach Abschaffung der Pensionen die Besoldungen um 20 bis 25% erhöhen müssten. Die Pensionen kosten uns heute rund 100000 Fr.*) — jene Besoldungserhöhung käme uns auf 250 bis 300000 Fr. zu stehen .... Eine Grausamkeit wäre es, wenn es im Canton Zürich dahin käme, dass ein alter abgearbeiteter Geistlicher oder Lehrer einfach auf die Gasse gestellt würde. — Mit 141 gegen 32 Stimmen beschloss der Cantonsrath, die Initiative**) dem Volke einfach zur Abstimmung vorzulegen, und ihm Verwerfung zu empfehlen.

Japan. Einen in mannigfacher Hinsicht sehr interessanten Bericht über das Mittelschulwesen in Japan veröffentlicht die nordamerikanische Vierteljahrsschrift „The Pedagogical Seminary“. Mit Rücksicht auf die überraschenden Erfolge des so kühn aufstrebenden Inselreiches auf der Columbischen Weltausstellung sowol, als auch ganz besonders auf die Vorliebe der Japanesen für deutsche Cultur und Bildung verdient die sehr sachliche Darstellung die Beachtung der deutschen Schulmänner.

Japan umfasst gegenwärtig 45 Präfecturen oder Regierungsbezirke, die in ihrem Umfange und ihrer gegenseitigen Abgrenzung ungefähr den Provinzen entsprechen, in welche das Land während der Feudalzeit, also noch vor 25 Jahren, eingetheilt war. In der Regel hat jeder Regierungsbezirk eine staatliche Mittelschule und ein Lehrerseminar. In einigen Fällen umfasst der jetzige Regierungsbezirk zwei oder mehrere der ehemaligen Provinzen, deren einstige Hauptstädte ebenfalls je eine Mittelschule besitzen. Diese letzteren sind Privatanstalten, insofern die Kosten ihrer Unterhaltung nicht durch etatmäßige Steuern, sondern durch freiwillige Beiträge aufgebracht werden. Im übrigen aber stehen sie unter staatlicher Aufsicht und unterscheiden sich kaum von den übrigen Mittelschulen. Die folgende Darstellung bezieht sich auf eine solche Privatanstalt. Außer dieser bestehen in demselben Regierungsbezirk, der 368000 Einwohner zählt, 8 höhere Elementarschulen mit rund 2800 und eine private Vorschule mit 130 Schülern. Mädchen werden nur in Elementarschulen unterrichtet.

Bei Beginn des letzten Schuljahres wurden 121 Schüler neu aufgenommen. Davon kamen 91 von höheren Elementarschulen und 31 von der erwähnten Vorschule. Von den Elementarschülern mussten sich 61 einer besonderen Prüfung unterziehen, die übrigen 30 wurden auf Grund ihrer besseren Zeugnisse aufgenommen. Das Durchschnittsalter war 15 Jahre (Min. 12, Max. 19).

Die ganze Anstalt ist in fünf Classen eingetheilt. Die Gesammtschülerzahl betrug im letzten Jahre 326. Davon waren in der I. Cl. 31, in der II. 21, in der III. 42, in der IV. 57 und in der V. 175. Die IV. Cl. ist in zwei, die V. in drei Sectionen eingetheilt. Jede Classe oder Section hat ihr

---

*) 86 Lehrer beziehen zusammen 83000 Fr., Geistliche 20000 Fr.

**) Genauer: ihren „ersten Theil“. Der Cantonsrath ist nämlich auch „eingeladen“ worden, „die Missbräuche, welche bei gegenwärtigem Bezug von Pensionen bestehen, abzustellen“. Diesen „zweiten Theil“ hat der Rath gestrichen, weil „die behaupteten Missbräuche nicht bestehen.

eigenes Local. Die gegenwärtige Schülerzahl der Sectionen übersteigt den bisherigen Durchschnitt.

Das Schuljahr beginnt mit dem 11. September und dauert bis zum 24. Juli. Außer den großen Sommerferien tritt im December und April je eine Unterbrechung von durchschnittlich zwei Wochen ein. Die tägliche Unterrichtszeit beträgt 5 Stunden. Zwischen je 2 Stunden liegt eine Erholungspause von 10 Minuten. Vom 1. November bis 31. März beginnt der Unterricht vormittags um 9 Uhr, im September, October, April und Mai um 8, und im Juni und Juli um 7 Uhr.

Der japanesische Schüler geht zur Schule wie anderwärts der Erwachsene zu seiner täglichen Berufsarbeit. Seine ganze Zeit ist der Schularbeit gewidmet. Der amerikanische Berichterstatter bemerkt zwar ausdrücklich, dass der Schüler auf diese Weise bereits den Eindruck eines erwachsenen Mannes mache zu einer Zeit, da er noch ein Kind sein sollte, setzt aber, seiner echt amerikanischen Lebensauffassung entsprechend, sofort hinzu: on the other hand it tends to prevent him from unduly retaining the ways of a child.

Als Lehrer sind an der Anstalt 8 Japanesen und ein Amerikaner thätig. Von denselben ist nur einer auf der kaiserlichen Universität und ein anderer auf der höheren Normalschule vorgebildet. Die meisten Mittelschulen haben 15—18 Lehrer. Ungefähr der 4. Theil aller dieser Anstalten beschäftigt europäische oder amerikanische Lehrkräfte, hauptsächlich oder ausschließlich beim Unterricht in der englischen Sprache. Über die zur Behandlung gelangenden Gegenstände sowie die denselben gewidmete Zeit gibt folgender Lehrplan genauen Aufschluss:

Gegenstände.	Wöchentliche Stundenzahl.				
	V. Classe	IV. Classe	III. Classe	II. Classe	I. Classe
1. Japan. Schrift	1	1	—	—	—
2. Class. Japan.	3	3	—	—	—
3. Jap. und chin. Aufsatz	1	1	1	1	1
4. Chines. Sprache und Literatur . . .	1	1	4	1	1
5. Moral (in chin. Sprache)	1	1	1	1	1
6. Englische Sprache:					
a) Lesen	2	1	1	—	—
b) Schreiben . . .	1	—	—	—	—
c) Dictat	—	3	—	—	—
d) Conversation . .	2	1	3	—	—
e) Grammatik . .	—	2	2	—	—
f) Aufsatz	—	—	—	2	2
g) Übersetzen . . .	3	3	2	3	2
h) Engl. Lectüre .	—	—	—	2	2
7. Deutsche Sprache:					
a) Gram. u. Conversation	—	—	—	1	2
b) Lesen und Übersetzen	—	—	—	—	2
8. Geschichte	2 (japan.)	1 (allgem.)	2 (chines.	1 (japanes.)	2 (allgem.)
9. Geographie	1 (japan.)	2 (Asien u. Europa)	2 (Afrika, Amerika und Australien	2 (physikal.)	—

Gegenstände.	Wöchentliche Stundenzahl.				
	V. Classe	IV. Classe	III. Classe	II. Classe	I. Classe.
10. Arithmetik	4	1	—	—	—
11. Algebra	—	3	3	2	—
12. Geometrie	1	2	2	2	—
13. Trigonometrie	—	—	—	2	3
14. Physiologie	—	—	2	—	—
15. Zoologie	2	—	—	—	3
16. Botanik	2	—	—	—	3
17. Mineralogie	2	—	—	—	—
18. Chemie	—	2	—	2	—
19. Physik	—	2	—	—	—
20. Zeichnen	2	1	2	1	1
21. Turnen	3	—	—	—	—
22. Militär. Übungen	—	3	3	5	5

Die diesem Plan entsprechende Gesammtstundenzahl beträgt pro Woche und Classe 30.

An geeigneten Schulbüchern herrscht noch großer Mangel. Deshalb verwendet man allgemein nicht allein für den eigentlichen Sprachunterricht englische oder amerikanische Lehrtexte, sondern auch für Geographie, Geschichte, Algebra, Geometrie, Stereometrie etc.

Jeder Schüler wird zu gewissen Zeiten im Jahre sowie am Schlusse desselben in 14—18 Gegenständen geprüft. Die Noten werden nach dem Procentsatz der beantworteten Fragen berechnet.

Zur Versetzung in eine höhere Classe ist ein Durchschnitt von 60% erforderlich. Beträgt die Jahresnote in mehr als 2 Gegenständen unter 60% oder in mehr als 1 Gegenstand unter 50%, so findet die Versetzung nicht statt.

Der allgemein angewendeten Methode stellt der Berichterstatter kein günstiges Zeugnis aus: Der Japanese scheint noch an dem chinesischen Erziehungssystem festzuhalten — to communicate rather than to develop.

Von den zwölf Abiturienten des letzten Jahres traten 6, welche eine Durchschnittsnote von mehr oder wenig unter 80% hatten, ohne Prüfung in die höhere Mittelschule desselben Districts über, 2 besuchen das Seminar des Regierungsbezirkes, 3 sind Lehrer an höheren Elementarschulen und 1 studirt Mathematik und Physik in Tokio.

Von besonderem Interesse sind auch die Angaben über die Ausgaben und Lehrergehälter. Des besseren Verständnisses halber schickt der Berichterstatter denselben einige Notizen über das japanesische Münzwesen voraus. Darnach entsprechen „yen“ und „sen“ dem amerikanischen Dollar und Cent. Obgleich der absolute Metallwert der japanischen Münzen nur ungefähr $^3/_4$ der amerikanischen beträgt, so ist dennoch ihre Kaufkraft im Lande selbst ungleich größer. So beträgt beispielsweise der Lohn eines Zimmermanns ungefähr 30 sen pro Tag. Ein Polizist bezieht monatlich 8—12 yen.

Das Schulgeld beträgt für die in der Provinz einheimischen Schüler 40 sen pro Monat; Auswärtige bezahlen 50 sen. In den meisten übrigen Schulen ist der Betrag größer, bis zu 1 yen 50 sen.

Ungefähr 70 Schüler wohnen und essen auch in der Schule. Die Ausgaben hierfür sind sehr gering (1 yen 65 sen bis 1 yen 80 sen pro Monat),

so dass die Jahresausgaben für einen Schüler (einschl. Bücher und Kleider) gewöhnlich nicht mehr als 40—45 yen betragen.

Das Diensteinkommen der Lehrer ist außerordentlich verschieden. Während der academisch gebildete Director monatlich 80 yen erhält, muss sich der unterste Hilfslehrer mit 8 yen begnügen. Der auf dem höheren Seminar vorgebildete Lehrer bezieht ein Monatsgehalt von 55 yen. Über die Bezahlung der amerikanischen und europäischen Lehrkräfte macht der Berichterstatter leider keine besondere Angabe.

Für Lehrmittel (Bücher, Mappen, Karten, Apparate etc.) wird jährlich die beträchtliche Summe von 430 yen ausgegeben. Bis zum Schluss des letzten Schuljahres waren für diesen Zweck im ganzen 6700 yen ausgegeben.

Der Director der Schule wird durch die Regierung ernannt. Er ist zur täglichen Anwesenheit in der Schule verpflichtet, ertheilt aber in der Regel keinen Unterricht.

Obgleich die Temperatur in Japan zum wenigsten durch volle 4 Monate hindurch soweit herabsinkt, dass nach unseren Bedürfnissen die allgemeine Heizung der Schulen erforderlich wäre — an 30 bis 40 Tagen nähert sich der Thermometerstand sogar dem Gefrierpunkt —, so ist gewöhnlich doch nur das Local für den amerikanischen oder europäischen Lehrer geheizt. In den übrigen Räumen fehlt jegliche Heizvorrichtung. Die eingeborenen Schüler sind schon von Hause aus an den Aufenthalt und die Beschäftigung in ungeheizten Zimmern gewöhnt. Trotzdem können auch sie sich dem Einfluss der Kälte nicht ganz entziehen. Unser Gewährsmann constatirt einen unmittelbaren Verlust an Energie im einzelnen Fall und eine Neigung zum stillen Ertragen im allgemeinen: The scholar in the cold school room is being trained to endure rather than to overcome. A. P.

Aus der Fachpresse.

Wie wir bereits im Juniheft gezeigt, gehört es zu den mannigfachen Verdiensten der Comenius-Gesellschaft, Friedr. Albert Lange als pädagogischen Schriftsteller bei den Berufsgenossen eingeführt zu haben: zunächst durch eine Abhandlung aus Langes eigener Feder. Das folgende Monats-(Doppel-)Heft der Gesellschaft (C. G. 1894, VI/VII), sodann ehrt den bedeutenden Mann neuerdings: es bringt einen Aufsatz seines Biographen O. A. Ellissen, der ihn als „Philosophen und Pädagogen" kennzeichnen will. Den Philosophen lassen wir hier beiseite; wir dürfen das umsoeher, als Ellissen's Darstellung ihren Gegenstand weder umfasst noch erschöpft (das Hauptstück bildet eine bisher ungedruckte Auseinandersetzung Langes, in welcher er seine Auffassung der Religion als Dichtung rechtfertigt). Freilich ist auch das Bild des „Pädagogen" sozusagen eine unvollendete Skizze; aber wir möchten es doch nicht unterlassen, auf die wesentlichen Züge, soweit sie erkennbar sind, aufmerksam zu machen. Da wäre denn in erster Linie zu betonen, dass L. zu den Glücklichen zählte, welche wir geborene Erzieher nennen. Er war ein vorzüglicher Lehrer (am Gymnasium in Köln), und weil ihm vermöge seiner überaus günstigen Veranlagung die pädagogische Arbeit so leicht fiel und so trefflich gelang: deshalb wol „hielt er es nicht für nöthig, dass alle Lehrer theoretisch geschulte Pädagogen seien; kaum hielt er es für bedauerlich, dass es so wenige sind". „Officielle Anordnungen zum Be-

suche pädagogischer Vorlesungen" findet er geradezu „verwerflich"! Er fordert überhaupt viel zu weitgehende Freiheiten — er hat sogar ein „Programm für das Unterrichtswesen auf Grund völliger Unabhängigkeit der Schule vom Staat" entworfen! Wir gehen an diesen Irrthümern oder Verirrungen, die offenbar alle in einer hervorragend tüchtigen Persönlichkeit begründet sind, einfach vorbei und wenden uns den Leistungen oder Anregungen zu, die heute noch des Nachdenkens (oder Nachlesens) wert sind. Lange dürfte der Lehrerschaft hauptsächlich durch seine Beiträge in Schmid's Encyclopädie bekannt geworden sein; der bedeutendste dieser Aufsätze ist derjenige über Ludwig Vives, dessen hervorragende Stellung innerhalb der Geschichte der Pädagogik L. zuerst erkannt hat. Von einer unserer Zeit gemäßen Erziehungswissenschaft fordert er: „Die berechtigte Zurückweisung der Metaphysik und die Fortschritte der anthropologischen und politischen Wissenschaften sollten dazu führen, die Pädagogik unter Benutzung der Staatswissenschaften, der Physiologie und der neueren empirischen Psychologie zu einer empirischen Wissenschaft von der Volkserziehung zu machen." Dieses Ziel ist, wie bekannt, noch nicht erreicht; aber man scheint darnach zu streben.*) — Einen nach dem Alter der Zöglinge bestimmten Erziehungsplan hat L. in Vorlesungen (er hielt pädagogische Vorlesungen in Zürich und Marburg) während des Winters 1871/72 entwickelt. „Die Verhältnisse der natürlichen Entwickelung — sagt er — geben für die Erziehung den deutlichen Wink, dass das Kind bis zum vollendeten fünften Lebensjahre der vollen Sorgfalt mütterlicher Pflege und häuslicher Erziehung bedarf; das darauf folgende Alter bis zum 12. Jahre hin eignet sich bei abnehmenden und gleichmäßig fortschreitenden (?) Ansprüchen der körperlichen Entwickelung mit schneller Befestigung der Gesundheit vorzüglich für die allmählich steigenden Ansprüche der Schule. Vom 12. Jahre an ist unsere gegenwärtige Erziehungsweise wahrscheinlich falsch, und dürfte es der Natur am besten entsprechen, unter Beschränkung des gewöhnlichen Schulunterrichts auf das Nothwendigste vorzüglich die gymnastische Bildung zu pflegen. Dagegen eignet sich wieder das Alter vom 16.—20. Jahre bei Knaben, vom 14. oder 15. bis zum 17. oder 18. bei Mädchen vorzüglich für den höheren Schulunterricht und die specielle Berufsbildung, und soweit ein solcher nicht allgemein durchführbar ist, für die Unterweisung in den Pflichten des Bürgers und der Hausfrau neben der speciellen Berufsbildung." Den Unterricht in Gesetzes- und Rechtskunde zählt Lange zu den „nothwendigsten Forderungen der nächsten Zukunft". „Wann mag wol diese Zukunft Gegenwart werden?" fragt Ellissen. Wir fragen: kennt Herr E. das Fortbildungsschulwesen der Gegenwart nicht?

Allerdings: die Schule, welche wesentlich Bürgerschule und als solche die wahre „höhere" Volksschule ist — die suchen wir noch vergebens. Aber in der „Fortbildungsschule" — mag sie „obligatorisch" oder „facultativ", „allgemein" oder „gewerblich" sein, mag sie Handwerker-, Gewerbe-, Berufs-

*) Von den drei Mitteln, die Lange nennt, ist zuerst und fast ausschließlich das dritte ausgenutzt, in neuester Zeit sodann das zweite glücklich verwertet — und das erste wenigstens nicht ganz beiseite gelassen worden. Dass gerade die Staatswissenschaften dazu berufen sind, eine Grundlage der „Wissenschaft von der Erziehung des Volkes" zu bilden, lässt sich leicht nachweisen.

schule heißen — haben sich Gesetzes-, Rechts-, Staats-, Gesellschafts-, Volkswirtschaftskunde thatsächlich eingebürgert, wenn sie sich auch hier und dort, ja vielleicht an den meisten Orten noch mit einer bescheidenen Rolle begnügen müssen. Und dabei wird es wol für die nächste Zukunft sein Bewenden haben. Denn die eben genannten Anstalten müssen doch zunächst darauf ausgehen, die jungen Leute für ihren Beruf zu bilden. Nach dieser Richtung nun werden wahrhaft große Anstrengungen gemacht. Wir hatten schon mehrfach Gelegenheit, davon zu sprechen, und heute veranlasst uns wieder einmal Meister Rücklin dazu, durch ein sehr kurzes, aber nichtsdestoweniger inhaltsreiches Aufsätzchen über „Fortbildungsschule und Beruf" (F. 1894, VI). Es kommt ihm auf die Unterweisung im „Geschäftsbetrieb" an. „Der Kaufmannslehrling — bemerkt er vergleichsweise — vollendet seine Lehre im Comptoir, d. h. im Mittelpunkt des Geschäftsbetriebs, in welchem alle geschäftlichen Beziehungen zusammenlaufen. Darum wird er mit dem Geschäftsbetrieb vertraut und befähigt, später ein Geschäft zu leiten. Der technische Lehrling dagegen macht seine Lehre in der Werkstätte, d. h. außerhalb des geschäftlichen Mittelpunkts. Den Angelegenheiten des Geschäftsbetriebs bleibt er in der Regel als Lehrling wie als Geselle fern." Die Schule ist nun dazu da, die geschäftliche Lehre zu ergänzen durch den Unterricht im Geschäftsbetrieb: „Die Comptoirarbeit muss in die Schule herein verlegt werden, wenn sich der Lehrling für den einstigen selbständigen Geschäftsbetrieb ausbilden soll." Dann aber muss einerseits jeder Schüler auf dem Boden seiner eigenen Anschauungen, seines Lehrgeschäfts unterrichtet werden und selbständig für sich arbeiten — andererseits „ein gemeinsamer Rahmen" für die Arbeiten sämmtlicher Schüler gegeben sein, damit der Lehrer in der Lage ist, die Arbeiten einer Classe einheitlich zu leiten. Rücklin empfiehlt für den Lehrgang drei Stufen (die in drei Jahren zurückzulegen wären) und nennt sie: 1. Anschauung und Beobachtung — allgemeine Geschäftskunde; 2. Schlussfolgerung — Geschäftsgründung; 3. Anwendung — Geschäftsbetrieb.

Was aber dem „technischen Lehrling" für seinen künftigen Beruf am meisten nützt und deshalb in der Gewerbeschule am eifrigsten getrieben wird, ist das Zeichnen, im besondern jene anspruchslose Gewandtheit in dieser Kunst, die zu raschem Skizziren befähigt. Ein Mitarbeiter des Öst. (1894, V) weiß die große praktische Bedeutung des Skizzirens geschickt hervorzuheben. Er nimmt an, dass die Skizze der „Reinzeichnung" vorangeht. In diesem Falle erscheint letztere „als das Ergebnis einer geistigen Vertiefung in den Gegenstand"; „der Schüler legt die Zeichnung nach einer Vorstellung an, die ihm gestattet, das Ganze, alle Einzelrisse zu überschauen." Beim Skizziren wird der unmittelbare Gesammteindruck (des Vorwurfs) Zug für Zug sofort festgehalten; Schätzungsfehler werden dem Zeichner bei einiger Aufmerksamkeit schnell offenbar, und er kann sie leicht berichtigen. Der Schüler gewöhnt sich ans „Viel-, Schnell- und Genau-Sehen", und gerade darauf kommt es ja in der Werkstatt vornehmlich an. Übrigens ist die Skizze ein vortreffliches Mittel, den jungen Handwerker „mit den verschiedenen Formen und Verbindungen bekannt zu machen, die ein Gegenstand, eine Verzierung, ein Maschinentheil annehmen kann." — Eine nicht unbedeutende Rolle spielen die Skizzen auch im Handarbeitsunterricht, der in raschem Fortschreiten immer mehr Freunde sich erwirbt. So hat beispielsweise das preußische

Abgeordnetenhaus im vorigen Jahre (20. März 1893) einen Antrag des bekannten Pioniers Schenckendorff angenommen, nach welchem die Regierung ersucht wird, „Fürsorge zu treffen; dass die Lehrerseminare allmählich den Handfertigkeitsunterricht als einen freiwilligen aufnehmen.“ Damit — meint M. Schöppa (Päd. Blätter 1894, III) — komme aber keineswegs etwas ganz Neues ins Seminar. Denn in der „Pflanzschule“ zu Züllichau sei der Handarbeitsunterricht schon 1788 betrieben und darnach in Neuzelle (wohin die Schule verlegt worden war) von 1817—49 fortgesetzt worden. Neuerdings hat er in „einigen Anstalten“, zuerst in Delitzsch, Eingang gefunden. Schöppa weist ausführlich nach, wie leicht und vortheilhaft die Handarbeit in die Seminarerziehung sich eingliedern lässt. Er empfiehlt — gestützt auf eigene Erfahrung — für Preußen (3 Seminarclassen), den Unterricht in den beiden untern Classen, und zwar nur im Winter, Mittwochs und Samstags je drei Stunden zu ertheilen; vorzuziehen seien Hobelbank- und Papparbeiten; der Einzelne solle blos ein Handwerk erlernen. Die Frage: obligatorisch oder facultativ? sei „wol ohne Belang: sobald die Gelegenheit zur Erlernung der Handarbeit geboten wird, werden alle daran theilnehmen“, um — was Sch. besonders hervorhebt — Handgeschicklichkeit zu erwerben, „Eckigkeit“ und „Unbeholfenheit“ zu verlieren, eine Reihe technischer Ausdrücke verstehen zu lernen, Einsicht in die Herstellungsweise der Lehrmittel, Schulgeräthe, Schuleinrichtungen zu gewinnen.

Die Pädagogik stellt dem Handarbeitsunterricht nicht in letzter Linie die Aufgabe, das körperliche Wolbefinden der Kinder fördersam zu beeinflussen; er ist so zu einer wichtigen Maßnahme der Schul-, der Volksgesundheitspflege geworden, mit der sich ja die Gegenwart sehr eifrig beschäftigt. Die „russische Gesellschaft zur Wahrung der Volksgesundheit“ z. B. hat die Ausarbeitung eines „Programms zur Erforschung des hygieinischen Zustandes der Lehranstalten, des Unterrichts und der Lernenden“ veranlasst. Dieses Programm, an welchem 14 Männer gearbeitet, ist jüngst (von A. von Wirenius, Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1894, VI) veröffentlicht worden. Die Untersuchungen und Erhebungen, welche er vorschlägt, sollen sich erstrecken auf 1. die hygieinischen Verhältnisse „der Örtlicheit des Gebäudes*) (mit allen dahin gehörigen Einzelheiten) und der Lernenden“ (hinsichtlich der Kleidung, Wäsche u. s. w.); 2. die Hygieine des Unterrichts (Pflege der Sinnesorgane, des Muskelsystems); 3. „die körperlichen, geistigen und sittlichen Zustände der Lernenden während ihrer Schulzeit (a. medicinische Untersuchung der Schüler, sowol vom anatomisch-physiologischen, wie vom rein anthropologischen Standpunkte aus [„dabei ist es durchaus nöthig, die Methode der Untersuchung, die benutzten Apparate zu bezeichnen; die Zeit der Untersuchung nach der Jahreszeit und Tagesstunde anzugeben“]; b. „Erforschung des geistigen Regimes [?] der Lernenden auf Grund der Unterrichtsprogramme, der Stundenzahl für wissenschaftliche Lehrgegenstände, Künste und Körperübungen; Ermittlung der Stundenzahl für Schlaf und Erholung; Feststellung des Fleißes, der Aufmerksamkeit, der Fortschritte“); 4. „biographische Daten über den Schüler, namentlich betreffs seiner Erziehung vor dem Eintritt in die Schule, ferner bezüglich der ererbten und erworbenen Besonderheiten seines

*) Das Programm ist aus dem Russischen übersetzt worden.

körperlichen, geistigen und sittlichen Verhaltens; 5. Kränklichkeit des Lernenden, Art Häufigkeit, Dauer seiner Erkrankungen". („Für eine genauere Darlegung dessen, was man dem Einfluss der Schule, und was man demjenigen der häuslichen Verhältnisse zuzuschreiben hat, ist es nothwendig: dort, wo sich die Möglichkeit bietet, Paralleluntersuchungen solcher Kinder vorzunehmen, die im Hause unterrichtet werden — und periodische Ermittlungen an einer kleinen Gruppe von Schülern im Verlaufe ihrer mehrjährigen Schulzeit anzustellen.")

Das ausgedehnte Programm fasst — wie wir sehen — auch die erste psychische Bedingung jeglichen Unterrichtserfolgs: die Aufmerksamkeit ins Auge. Wir benutzen diesen Umstand als Anknüpfungspunkt für das Schlussstück unseres Berichts. Es liegt uns nämlich eine Abhandlung über die Aufmerksamkeit vor (Schw P 1894, I): der ungemein ansprechende Vortrag eines feinsinnigen Gelehrten, des Philosophie-Professors Aug. Stadler in Zürich. Nach dessen Auffassung wird der „Umfang der Aufmerksamkeit" bestimmt durch „diejenige Zahl deutlicher Vorstellungen (Eindrücke), welche während einer bestimmten Zeit gegebene Sinnenreize im Bewusstsein hervorbringen." Diese Eindrücke rufen Gefühle wach („überall, wo der Process des Aufmerkens sich entwickelt, ist ein Gefühl im Spiele"), und die Gefühle erzeugen Gedanken: „die Aufmerksamkeit beruht auf der Bildung eines Gedankens", erklärt St. kurz. Und der Gedankenbildung sind besonders günstig diejenigen Gefühle, „welche wir mit dem Namen Interessen bezeichnen". Darnach „lebt die Aufmerksamkeit von neuem, sofern es ihr in einer Interessensphäre (d. i. auf einem bekannten Gebiete) entgegentritt". Aber man muss sich auch „des aufreibenden Andringens zufälliger Vorstellungen zu erwehren" — sich zu „sammeln" verstehen. „Ein Individuum ist zerstreut, wenn sein Bewusstsein den Zusammenhang seiner Theile verliert — gesammelt, wenn es diesen Zusammenhang befestigt.") „Sammlung ist eine Grundbedingung psychischer Gesundheit"; der Sammlung fähig wird nur der Geist sein, „welcher durch ein Interesse bewegt ist und seine Eindrücke zu Gedanken verarbeiten", also „aufmerken" kann (den pädagogischen Wert dieser Einsicht deutet St. am Schlusse an.)*)

---

*) Wir mögen es uns nicht versagen, noch etliche gehaltvolle Worte in einfacher Prägung aus dem Zusammenhange der Entwickelung herauszuheben: Alles psychologische Anschauen ist ein Erinnern. — Unser Bewusstsein ist von Natur dazu geneigt, dem steten Wechsel der sinnlichen Eindrücke zu folgen. — Das Interesse für das Neue beruht wol auf dem instinktiven Gefühl, dass der von ihm ausgehende Anreiz zum Denken der psychischen Gesundheit zuträglich ist. — Ein Gedanke oder ein Urtheil ist eine Aussage über die Zusammengehörigkeit oder die Nichtzusammengehörigkeit verschiedener Vorstellungen. — Erst dann scheinen sich im Kampfe der Vorstellungen ums Dasein Eindrücke dauernd behaupten zu können, wenn sie sich mit anderen zu einem Gedanken vereinigt haben. — Vergleichung ist nicht ein ruhiges Spiegeln der Gegenstände in der Seele, sondern ein wechselndes Aufblitzen derselben vor der Aufmerksamkeit.

Recensionen.

Georg Paysen Petersen, Mütterchen, erzähl uns was! Erzählungen. Gedichte, Spiele, Räthsel und Sprüche für Kinderstube und Kindergarten gesammelt und bearbeitet. Hamburg, Verlag von Otto Meissner. 377 S.

Mit Freuden begrüßen wir dieses neue Werk des wolbekannten Verfassers von „Reinhart Rothfuchs". Es bietet eine Fülle der Anregung und Belehrung für kleinere Kinder und wird Müttern und deren Stellvertreterinnen gewiss willkommen sein, wenn es sich darum handelt, ihre Schutzbefohlenen auf Geist- und Gemüthbildende Weise zu beschäftigen. Die Sammlung umfasst 326 Erzählungen, 214 Lieder, 66 Spiele, 30 Gebete, 23 Glückwünsche, 72 Räthsel und 169 Sprüche, also zusammen 900 Stücke. Wir finden die Namen der meisten bekannten Jugendschriftsteller, die Heyschen Fabeln sind nahezu vollständig aufgenommen, häufig begegnet uns Rückert, auch Campe, Christoph von Schmid, Reinick, Güll, Grimm mit ein paar Märchen, Bechstein, Klaus Groth und wie sie alle heißen, deren Erzählungen und Gedichten die Kinder so gerne lauschen; unberücksichtigt ist leider Simrock geblieben. Die weibliche Feder ist vertreten durch Helene Binder, Cornelie Bechler und Ottilie Wildermuth. Was für das vorschulpflichtige Alter nicht passt, hat der Verfasser in stets ansprechender Weise geändert, auch erfreut er uns wieder durch einige kleine Sachen eigener Erfindung. Besonders lobend hervorgehoben muss werden, dass alles Schauerliche und Grauenerregende strenge vermieden ist; nur Freundliches wird den Kindern geboten, überall die Liebe zur Natur, besonders zu den Thieren zu wecken gesucht und auf eine herzliche Frömmigkeit hingearbeitet. Mit großem Danke werden von den Müttern gewiss die Lieder und Spiele aufgenommen werden, welche der Sammlung der Geschwister Naveau entlehnt sind; bieten sie doch auch Ungeübten Gelegenheit, den musikalischen Sinn der Kleinen zu wecken und eine größere Zahl derselben gleichzeitig auf die angenehmste Weise zu beschäftigen. Verfasser sagt in der Vorrede, das Buch dürfte wol auch noch Sechs- bis Zehnjährigen als häusliches Lesebuch in die Hand gegeben werden. Wir meinen, nicht nur diese, sondern noch ältere, ja gewiss alle Erwachsenen, die sich gern einmal in ihre Kindheit zurückversetzen möchten, werden es mit Vergnügen zur Hand nehmen. Wir sind überzeugt, dass dies durchaus gelungene Werk sich recht bald Eingang in die weitesten Kreise verschaffen wird, was wir dem tüchtigen Verfasser von Herzen wünschen. —e—

Georg Volk, „Auf der Ofenbank." Erzählungen in Odenwälder Mundart. Mit einem Wörterverzeichnis. Offenbach a. M., 1892, Th. Steinmetz'sche Hofbuchhandlung. Kl. 8⁰. 64 S. Georg Volk, „Beim Kienspanlicht." Geschichten aus Großvaters Zeiten. In Odenwälder Mundart erzählt. Offenbach a. M., 1894, Selbstverlag. Kl. 8⁰. 66 S. (Georg Volk's Odenwälder Hausbücher Nr. 2 und 3.)

G. Volk hat sich durch seine „Gedichte in Odenwälder Mundart" 1890 sowie durch sein in diesen Blättern (October 1893) besprochenes Werkchen „Bergluft" als echter Volksdichter und als Kenner seiner Odenwälder und deren Sprache und Ausdrucksweise erwiesen.

Das Wort „Kenner" ist eigentlich bei Volk nicht recht am Platze: nicht

durch Studium und planmäßiges Suchen ist er zu seinem Verständnisse der Heimat gekommen: er ist ein echter und rechter Odenwälder von Geburt, der die Eindrücke echt altdeutschen Lebens mit seinen ersten Athemzügen in sich aufgenommen hat und nun — durch seine Schulbildung zu einer Zucht der Form gelangt — sich dichterisch als Odenwälder gibt: ein willkommener und verlässlicher Gewährsmann fürs Odenwälder Denken und Reden.

Solche Männer sind berufen, an der Wahrung unseres nationalen Wesens entscheidenden Antheil zu nehmen, in einer Zeit, wo unsere Schriftsprache nebst ihren vielen Vortheilen — und man muss dies eben mit in den Kauf nehmen — auch in gewissem Sinne nachtheilig wirkt: es hat sich bereits ein Stock von Familien gebildet, welche ausschließlich nur mit der obenschwimmenden Marktsprache manipuliren und alle Rücksicht für die Mundarten und die in ihnen aufwachsenden Deutschen über Bord geworfen haben; dabei genießen sie noch den Vortheil, dass sie ihre Ziele ohne den „Ballast" der Mundart viel leichter erreichen, weil alle begehrenswerten idealen Ziele im Bannkreise des Schriftdeutschen liegen. Aber deutsches Leben und Sinnen kennen solche nicht, und das Volk in seiner Majorität muss sie eher als herrschende Clique fürchten, denn dass es Nutzen von ihnen gewärtigen könnte. Und wie leicht haben sich in diese oberflächlichdeutsche Gesellschaft fremde Elemente mischen können, die von vorneherein nur das „Obenschwimmen" begehren. Und so ist auf die deutschen Glieder der bodenständigen alten Stammschaften und Dialekte ein Kopf gesetzt worden, der seine Glieder vielfach verleugnet.

Wir begrüßen daher in der heutigen Literatur solche Rückbezüge auf altes deutsches Stammgut, wie wir sie in Volks gelungenen Odenwälder Schwänken finden, auf das Lebhafteste und ermuntern den Verfasser, trotz der damit verbundenen Opfer wacker auf seiner Bahn vorwärts zu schreiten.

Willibald Nagl.

Max Trömel, Lehrer in Dresden: Nürnberger Trichter zum Einmaleins. 20 S. 40 Pf. Dresden, Wilhelm Reuter, 1894.

Der Verfasser findet die „gebräuchliche" Methode, das Einmaleins zu erlernen, schwerfällig und hat eine neue Methode erfunden. Nach seiner Auseinandersetzung wäre die „gebräuchliche" Methode das Zählen in Reihen, von welchem man zum Einmaleins übergeht. Wir halten dies weder für „gebräuchlich" noch für richtig. Im ersten Schuljahr soll der Zahlraum bis zwanzig nach der Methode Grube's vorgenommen werden, im zweiten Schuljahr schreitet man in ähnlicher Weise von Dekade zu Dekade bis hundert vor; dann haben gutbegabte Schüler in zwei Jahren sich das Einmaleins auch schon angeeignet, schwächere allerdings bedürfen noch zur völligen Aneignung des dritten Schuljahres. — Der Verfasser will die Schüler zu einem sicheren Gebrauche des Einmaleins durch „intellektuelles (verstandesmäßiges) Erfassen" desselben bringen. Wenn nun auch ein intellektuelles Erfassen möglich ist, das Behalten dieser Grundlage der Rechenkunst und deren rasche Anwendung muss gedächtnismäßig geschehen. Man kann Methoden des Erlernens erfinden, das Behalten muss dem Gedächtnisse überlassen bleiben.

Die neue Methode des Verfassers besteht nun darin, das Vier-, Sechs- und Achtfache durch Verdoppelung des Zwei-, Drei- und Vierfachen zu gewinnen; ferner erhält er das Fünffache durch Halbirung des Zehnfachen, das Neunfache, indem er das Zehnfache um das Einsfache vermindert und, das Siebenfache durch Vermehrung des Sechsfachen um das Einsfache. Der Gedanke ist ganz gut, aber durchaus nicht neu und schließlich auch nichts anderes als ein abgekürztes Reihenzählen. Zur Findung des Siebenfachen ist zuvor das Zwei-, Drei- und Sechsfache anzugeben, also nur das Vier- und Fünffache können dabei übergangen werden. Besonders für Lehrer-Seminare ist die Sache — insofern sie nicht schon bekannt wäre — der vollsten Beachtung wert. H. E.

Fricke A., Seminarlehrer zu Braunschweig: Leitfaden der mathematischen Geographie. 4. Aufl. 38 S. Desselben kleines Lehrbuch der mathe-

matischen Geographie. 3. Aufl. 48 S. Braunschweig, Appelhans und Pfenningstorff, 1893.

Wenn der Mensch über seine eigene Stellung in der Welt ein Urtheil gewinnen soll, so muss er wissen, welche Stellung seinem Wohnsitze, der Erde, unter den Himmelskörpern zukommt. Diese höchst einfache Wahrheit hat aber im Unterrichte noch lange nicht die ihr zukommende Würdigung gefunden. Es muss daher jeder Versuch, die Verbreitung von Kenntnissen in dieser Richtung zu fördern, dankbar begrüßt werden. Insbesondere der Verfasser verdient Dank, da er nun schon nahe ein Vierteljahrhundert daran arbeitet diesen unbeliebten Unterrichtszweig Lehrern und Schülern mundgerecht zu machen. Zuerst erschien sein Leitfaden, fast nur Fragen enthaltend, deren Beantwortung dem heuristischen Schulunterrichte vorbehalten bleiben sollte. Ein „vielfach geäußerter Wunsch“ führte aber den Verfasser dazu, jene Fragen in einem Lehrbuche in zusammenhängender Darstellung zu beantworten. Über die hervorragende Brauchbarkeit der vorliegenden Lehrbehelfe kann kein Zweifel bestehen. Bei weiser Beschränkung in der Auswahl des Stoffes findet doch alles Wesentliche seine Stelle, nur der Foucault'sche Pendelversuch hätte seiner Anschaulichkeit wegen noch einen Platz verdient. Klar und einfach ist die Vortragsweise des Verfassers, und eine große Menge guter und richtiger Figuren unterstützt ihn bei der Überwindung der Schwierigkeiten, welche die Natur des Gegenstandes bietet. Der Verfasser hat sich bemüht in jeder späteren Auflage das inzwischen neu Aufgetauchte (Kilometermaß, mitteleuropäische Zeit, richtigere Figuren etc.) seinem Buche einzuverleiben; trotzdem hat es dieser ausgezeichnete Lehrbehelf in einer langen Reihe von Jahren erst zu wenig Auflagen gebracht. Zeigt dies einerseits wie sehr dieser Wissenszweig in der Schule noch vernachlässigt wird, so zeigt es auch anderseits die Nothwendigkeit, sich der Pflege desselben auf das Wärmste anzunehmen.

H. E.

Debes, Neuer Handatlas über alle Theile der Erde in 59 Haupt- und weit über 100 Nebenkarten mit alphabetischen Namensverzeichnissen. Leipzig, Wagner und Debes. (Lief. 1—8, à 1,80 M.)

Der vorliegende Handatlas erscheint in 17 Lieferungen in Zwischenräumen von 4—6 Wochen. Jede Lieferung enthält 3 Karten mit dem Namensverzeichnis. Das Format jeder Karte ohne Rand ist 52 cm : 38 cm, der Maßstab der 11 Karten Mitteleuropas 1 : 1000000, der der Karten Österreich-Ungarns, Frankreichs, der britischen Inseln, Italiens und Westrusslands 1 : 2 750 000. Außer den politischen Karten bietet der Atlas 10 Karten zur physischen und Culturgeographie. Viele Blätter bringen am Rande Nebenkarten, die im größeren Maßstabe als die Hauptkarte besonders interessante Objecte vorführen, so z. B. Blatt 19 (Westmitteldeutschland) den Rheingau von Mainz bis Lorch (1 : 250000) und die Umgebung Frankfurts am Main (1 : 250000) oder Blatt 41 (Palästina, Maßstab 1 : 700000) die drei Cartons: das Hochland von Judäa, die Gegend zwischen Nazareth und Tiberias und den Plan von Jerusalem, die ersten zwei im Maßstabe 1 : 400000, den letzteren 1 : 20000, also 100 Meter in der Natur = 5 mm auf dem Plane. Diese letztere Beobachtung führt uns auf eine andere Eigenthümlichkeit jeder Karte. Alle Längen-, Höhen-, Tiefen- und Flächenangaben sind nämlich in einheitlicher Weise, in Metermaßen ausgedrückt, wie auch allen Karten dieselbe Meridianzählung (Greenwich) zugrunde gelegt ist. Die Karten sind in Farbendruck ausgeführt und gewähren durch die geschmackvolle woldurchdachte Anwendung der einzelnen Töne nicht blos ein freundliches, sondern auch ein überaus leicht lesbares, klares Kartenbild. Dadurch war ja schon der „Schulatlas“ aus derselben geographischen Anstalt berühmt. Wir glauben, dass gerade diese Klarheit des Bildes die meisten Benützer des Handatlasses fesseln wird. Trotz des Reichthums an kartographischem Detail, trotz der großen Zahl eingedruckter Namen sind selbst die Karten Mitteleuropas so durchsichtig wie in keinem anderen Handatlas, den großen Handatlas von Andree nicht ausgenommen. Die roth eingezeichneten Eisenbahnlinien drängen sich nicht störend vor und auch die Ab-

gränzungslinien der einzelnen Kreise, Bezirkshauptmannschaften u. dgl., so willkommen sie dem Benützer der Karte sind, fallen erst beim genaueren Betrachten des Bildes, wir möchten sagen, erst wenn man sie benöthigt, ins Auge. Das ist ein großer Vorzug. Durch einen Zeichenschlüssel, der jeder Karte beigefügt ist, ist es ferner ermöglicht, eine große Summe statistischen Materials aus der Karte herauszulesen z. B., um einiges zu erwähnen, das andere Kartenwerke nicht bieten: die durchgehenden Schnellzugsverbindungen, die Zollabfertigungsstellen für Eisenbahnreisende, die Leuchtthürme und die Sichtbarkeit ihrer Leuchten in Seemeilen ausgedrückt, die Sitze der Generalcommandos u. a. m. In dieser Hinsicht ist besonders dem Reisenden, dem Kaufmann, dem Officier und dem Seemann in gleicher Weise vorgearbeitet. Sehr übersichtlich ist der Gebirgsdruck. Ein lehrreiches Blatt ist in dieser Hinsicht Nr. 24 (aus der 4. Lieferung), das den westlichen Theil der Alpenländer vorführt. Obwol selbst die Schutzhäuser (unterschieden ob mit und ohne Gastwirtschaft) und eine große Anzahl Orte, selbst Weiler eingetragen sind, tritt das Terrain nach seinem wechselnden Charakter doch scharf heraus. Die Gebirgskarte lässt den Charakter des Hochgebirges und des Mittelgebirges, ferner die Art des Abfalles überall deutlich erkennen. So berechtigen die erschienenen acht Lieferungen zu der Erwartung, dass der neue Handatlas das eine Ziel, dem praktischen Bedürfnisse zu dienen, ebenso erreichen wird, wie das andere, dem wissenschaftlichen Studium der Erdkunde eine feste Stütze zu sein. W.

W. Schwahn, Lehrbuch der Geschichte für die Mittelstufe I—IV, für die Oberstufe I (Alterthum). Hamburg, Otto Meissner.

Die Büchlein von Schwahn haben sich einer guten Aufnahme erfreut. Sie kürzen den Lehrstoff der unteren Classen in geschickter Weise, erzählen einfach und disponiren leicht fasslich. (Vgl. z. B. Philipp von Macedonien.) Der vierte Theil führt die Geschichtserzählung bis zur Gegenwart; auf die innere Regierung wird jedesmal Gewicht gelegt, ganz im Geiste der neuen preußischen Lehrpläne. Der I. Theil der Oberstufe behandelt das Alterthum. Die Culturgeschichte kommt überall zur Geltung. Nur der Satzbau ist in diesem Theile oft zu complicirt. Schuld daran trägt das Streben, in einen einzigen Satz recht viel Stoff zu drängen. Siehe z. B. S. 118, Z. 3 v. o., wo ein Satz von 9 Zeilen steht, dessen Subject erst in der 7. Druckzeile vorkommt! Wer kann sich ein solches Satzungethüm einprägen? W.

Friedländer und **Zschech,** Grundriss der Weltgeschichte, I. Theil, Griechische und römische Geschichte. Leipzig, Voigtländer, 1894. Preis geb. 3 M.

Im 15. Jahrgange des Pædagogiums (S. 806) haben wir den zuerst erschienenen II. Theil dieses Grundrisses angezeigt und als Eigenart die Hervorhebung leitender Ideen und die Beseitigung des minder Wesentlichen dargelegt. Der I. Theil, verfasst von Zschech, der uns zur Besprechung heute vorliegt, stimmt, wenigstens was die letztere Eigenschaft betrifft, nicht mit dem II. Theil überein, ja wir glauben, dass hier sogar mehr als zu viel gerade in Nebensächlichem geboten wird und halten das um so mehr für einen Mangel, als ja die alte Geschichte nach den neuen preußischen Lehrplänen nicht mehr so begünstigt ist, wie ehedem. Wir sind überzeugt, dass selbst besser Begabte den Stoff in der kurzen zur Verfügung stehenden Zeit nicht bewältigen werden. Es sind 278 enggedruckte Seiten, viel Petit-Druck und wenig Spatien. Manche Namen werden genannt, die andere Lehrbücher mit Recht bisher nicht aufgenommen haben, ebenso manche Jahreszahl. Auch ist die Disposition nicht so durch Mittel des Druckes hervorgehoben, wie man es in einem Schulbuche wünschte und andere Lehrbücher es thun, z. B. Stein. Ohne Abbildungen wird sich endlich manches, was das Buch über Baukunst und Sculptur sagt, kaum verständlich machen lassen. Solche sollte das Buch also enthalten. Wenn der Verfasser sein Buch in der Schule gebrauchen wird, dürfte er bald einsehen, dass er eine zweite Auflage in der von uns angedeuteten Richtung ändern muss.
W.

Kornrumpf, Methodisches Handbuch für den deutschen Geschichtsunterricht in der Volksschule. 3 Theile. Leipzig, 1893, Brandstetter.

Das genannte methodische Handbuch bietet den gesammten Lehrstoff der Geschichte in der Weise, wie er in der Volksschule den Kindern vorgelegt wird oder werden sollte. Es sind ausgewählte Bilder, z. B. die alten Deutschen, Arminius, Bonifatius, Karl der Große, Heinrich I., Otto I., Heinrich IV., der erste Kreuzzug, Friedrich Barbarossa, das Ritterthum, Rudolf von Habsburg, die Entdeckung Amerikas, die Erfindungen. (I. Band.) Die Bilder sind in der „Darbietung“ reich mit Detail ausgestattet, so dass sie lebensvoll wirken; auf Richters „Quellenbuch“ wird oft verwiesen, auch manche Stelle daraus abgedruckt. Der Lehrer findet das, was er zur Belebung des Unterrichtes benöthigt, hier recht bequem beisammen. Auch die Disposition ist scharf markirt. An die Darbietung schließen sich die Vertiefung, die Verknüpfung, die Zusammenfassung und die Anwendung. Manches daraus wird sich bei der Wiederholung und beim Prüfen fruchtbar verwerten lassen, am meisten das, was unter Zusammenfassung geboten ist. Es liegt in der Natur der Volksschule, dass bei der „Verknüpfung“ in hervorragender Weise die biblische Geschichte herangezogen werden musste, freilich wird sich da mancher Vergleich nur gezwungen ergeben oder sich nur auf Äußerlichkeiten erstrecken können. Es wird die Sache kaum fördern, wenn es z. B. heißt „Karl der Große und Abraham“: Abraham kommt Lot zu Hilfe, als dieser sammt den Königen von Sodom und Gomorrha in die Hände seiner Feinde gefallen ist; Karl hilft dem Papste aus der Noth. Beide bewähren also ihre Nächstenliebe, jener uneigennützig, dieser eigennützig. — Der III. Theil scheint uns den Lehrstoff zu ausführlich zu behandeln (Friedrich der Große S. 15—102). W.

Blatz, Neuhochdeutsche Schulgrammatik für höhere Lehranstalten. 5. Aufl. Karlsruhe, 1893, J. Lang. (Preis: 2,50 M.)

Als Lehrbuch für höhere Schulen möchte der Referent diese Grammatik nicht empfehlen, umsomehr aber dem Lehrer; denn was dort als Fehler des Buches angesehen werden muss, wird hier zum Vorzug. Es sind nämlich in ihm alle sprachlichen Erscheinungen des Neuhochdeutschen, regelmäßige und Ausnahmen, vereinzelt oder häufiger vorkommende, in Regeln gefasst, also nicht blos, wie in Schulgrammatiken üblich, die, gegen welche sich der Schüler in seinen Aufsätzen und beim Sprechen versündigt. Daraus erklärt sich auch der große Umfang des Buches: Ohne orthographische Regeln: 351 Seiten, darunter viel Anmerkungsdruck. Für ein Schulbuch enthält es ferner zu viel Termini, manchmal für eine einzige sprachliche Erscheinung zwei, ja selbst drei. Fassen wir das Buch als Handbuch des Lehrers auf, so ist auch der letztgenannte Umstand wieder ein Vorzug. Und solcher Vorzüge hat das Buch, wenn man von seiner Verwendung als Schulbuch absieht, noch mehrere. Es kritisiert z. B. die verschiedenen Benennungen der Nebensätze, die sogenannten Verkürzungen und Zusammenziehungen der Sätze. Eine so erschöpfende Darstellung des Conjunctivs im Haupt- und im Nebensatze wird man selten wieder finden. Auch ganz vereinzelt vorkommende Wendungen werden erklärt. Die Gruppierung des Stoffes, die Zerlegung in Theile und Unterabtheilungen u. s. w. ist höchst lehrreich, ebenso die vorangeschickten Einleitungen, die oft über den Gang der Untersuchung und die Disposition Aufschluss geben. Auf die ältere Sprache nimmt das Buch keine Rücksicht, es beschränkt sich auf den neuhochdeutschen Sprachgebrauch. — Einem guten Buche erweist man einen Gefallen, wenn man auch auf Mängel aufmerksam macht. Dazu rechnet der Recensent die Deutung: „Einige Glas“ als flexionslos (S. 197) und (S. 260): „Ich habe lernen können“ als Angleichung des II. Particips an die dabei stehende Infinitivform (Über beides sieh z. B. Behaghel, die deutsche Sprache). Wulfila ist nach den Forschungen von Sievers 383 gestorben (S. 12). Präposition mit Vorwort wiederzugeben entspricht nicht dem Gebrauch einiger deutscher Präpositionen, die Postpositionen sind. Nicht alle Interjectionen sind Empfindungswörter, daher auch diese Verdeutschung nicht treffend. Greif wird blos als schwach declinirend angegeben (S. 31), Vetter im Singular als schwach

und stark (S. 31) und S. 32 als blos stark declinirend. Druckfehler sind ziemlich zahlreich; sinnstörend sind z. B. S. 9 wesen — wir (statt war) — waren, S. 34 Bestimmungsort, S. 216 Vocalnominativ. Manchmal macht der Verfasser dem Sprachgebrauch zuviel Zugeständnisse; so wenn er die Form bößt (S. 43), wascht (ohne Umlaut, S. 73), das Spiel ist halber gewonnen (S. 200), brave Schüler müssen aufmerkend sein (S. 259) u. ä. gelten lässt. Auch einzelne Beispiele sollte der Verfasser streichen, so, abgesehen von einigen, die aus dem Zusammenhang gerissen, keinen rechten Sinn geben, die Sätze: Ein Mädchen fein, ein Mädchen traut, ein rasches Mädchen mir gefällt (S. 200). Thusnelda ist jetzt schon vom fünften Bräutigam sitzen gelassen worden (S. 260). Sie war oft Braut genannt worden, dass sie sich endlich selbst dafür hielt (S. 262). Das ewig Weibliche zieht uns hinan (S. 262) u. ä. — Zum Schlusse möchten wir noch den Verfasser darauf aufmerksam machen, dass nur dann gewisse Ableitungen als solche erkennbar sind, wenn das Stammwort zugleich genannt wird. „Sturz, Schurz, Schwanz, Stolz, Wurz" soll der Leser als mit **„z"** abgeleitet ansehen, „Krebs, Wachs" als mit **„s"**, „Fisch, Frosch, Fleisch" als mit **„sch"**, „eitel, edel, übel" als mit **„-el"**! Ob „Gänserich" eine Ableitung mit -ich ist, dürfte doch fraglich sein, jedesfalls ist „Estrich" es nicht. W.

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

PAEDAGOGIUM.

Monatsschrift

für

Erziehung und Unterricht.

Herausgegeben

unter Mitwirkung hervorragender Paedagogen

von

Dr. Friedrich Dittes.

XVI. Jahrgang.

12. Heft, September 1894.

Leipzig.

Verlag von Julius Klinkhardt.

Inhalt des 12. Heftes.

Abonnements-Preis pro Quartal M. 2.25.

Alle Buchhandlungen und Postanstalten nehmen Bestellungen an.

Die Ideen.

*Von Jakob Frohschammer.**)

1. Historisches.

Wie die Lehre von den Kategorien von Aristoteles ausging, so die Lehre von den Ideen von Platon. Diese sind verselbständigte, hypostasirte Begriffe. Das in den Begriffen ausgedrückte allgemeine Wesen der Dinge wird als an sich seiend, als für sich bestehend gedacht, erhaben über den Strom des Werdens, immer als dasselbe verharrend, unveränderlich, mit den Sinnen nicht wahrnehmbar, nur dem Denken zugänglich und erfassbar als das eigentliche Wesen und die Wahrheit des Daseins. Die Dinge nehmen daran nur theil und sind auch nur der unvollkommene, veränderliche Ausdruck derselben. Es gibt demnach so viele Ideen, als es Begriffe von Dingen (und Verhältnissen) gibt, und sie stehen gleich den abstracten Begriffen in einem Verhältnis der Über- und Unterordnung zu einander (wie auch die Dinge selbst) und bilden daher ein Reich von Ideen über dem veränderlichen Gebiete des natürlichen Daseins und Geschehens.

Aristoteles hat bekanntlich die platonische Ideenlehre vielfach bestritten und das allgemeine Wesen (Ideen) nicht über den Dingen gedacht, sondern als Formen und Lebensprincipien (*εἰδη*), also als lebendige Kräfte in die Dinge selbst verlegt — wodurch die von Platon angenommene Theilnahme der Dinge an den Ideen erst Bedeutung und Geltung erhalten kann. Die Stoiker nahmen Theile der allgemeinen Weltvernunft (Gottes) als die Samen der Dinge an (*λόγοι σπερματικοι*) und als Seelen; eine Annahme, die im wesentlichen mit der des Aristoteles von den Dingen immanenten Formprincipien

*) Aus dessen letzter Schrift: „System der Philosophie im Umriss" (S. 70 ff.). Die Reproduction dieser ausgezeichneten Abhandlung wird unsern geehrten Lesern hoffentlich willkommen sein und ist von uns bereits im ersten Hefte dieses Jahrganges unserer Zeitschrift, speciell auf S. 17, motivirt.

nahe verwandt ist, nur dass von den Stoikern das Verhältnis dieser Formen und Lebensprincipien zur Gottheit näher bestimmt ist als bei Aristoteles.

Später, als man immer mehr auf die Erkenntnis Gottes selbst und seines Verhältnisses zur Welt in der Philosophie verzichtete, wurden die höchsten Ideen zu lebendigen und wirkenden Mittelwesen und Kräften zwischen Gott an sich und der Welt erhoben. So geschah dies besonders in der jüdisch-alexandrinischen Philosophie durch Philo, den Zeitgenossen Jesu. Das höchste dieser Mittelwesen war bei Philo der Logos, der erstgeborne Gottessohn und Mittler zwischen Gott und den Menschen, durch den die Welt geschaffen und geleitet wird. Unter ihm stehen andere geistige Wesen und Engel, in bestimmter Ordnung gleich dem Platonischen Ideenreiche. Die Neuplatoniker gingen in dieser Richtung weiter. Vom höchsten göttlichen Wesen an sich nahmen sie keine weitere Bestimmung an, als Sein und Einheit; von ihm geht die höchste weltimmanente Vernunft (*νοῦς*) aus, und aus dieser Vernunft gehen in absteigender Stufenordnung bis zu den niedrigsten sinnlichsten Gebilden die Formprincipien und Seelen hervor — entsprechend den Ideen.

Innerhalb des Christentums war es hauptsächlich Augustinus, der die Platonsche Ideenlehre für die christlich-theistische Schöpfungslehre zu verwerten gestrebt hat. Er verlegte dieselben als Gedanken oder Urbilder der Dinge in den göttlichen Intellect als bestimmend für die göttliche Schöpferkraft, wie ja auch schon Platon (im Timäus) den Weltbildner in ähnlicher Weise thätig sein lässt. Diese Auffassung wurde die herrschende in der christlichen Theologie und Philosophie, besonders bei jener Richtung, die man als philosophischen Realismus bezeichnet, welcher die Wesenheit und Wahrheit der Dinge in ihr allgemeines (begriffliches) Wesen setzt gegenüber dem Nominalismus, der diese Wahrheit und Wesenheit nur in den Individuen, in den Einzelwesen erblickt. Für die mittlere Ansicht, die man als Conceptualismus bezeichnete und die am meisten der Aristotelischen Auffassung entspricht, waren die Ideen (allgemeinen Begriffe, Universalia) zugleich im göttlichen Verstande (universalia ante rem), in den Dingen (universalia in re) und nach den Dingen (post rem) im menschlichen Erkennen oder im Intellecte.

Bei Beginn der neueren Philosophie wurde auch viel über die Ideen resp. deren Angeborensein oder Nichtangeborensein (Abstammung aus Erfahrung) verhandelt — von Cartesius, Locke, Leibniz u. a. Man verstand aber unter Ideen nicht (blos) Ur- oder Vorbilder der

Dinge, sondern allgemeine Wahrheiten, Axiome, welche alles menschliche Erkennen bedingen. Spinoza versteht darunter die Gedanken im Unterschied von den realen Dingen oder Sachen (ordo et connexio idearum idem est ac ordo et connexio rerum). In der neueren deutschen Philosophie von Kant an ist der Ausdruck „Ideen" in verschiedenem Sinne gebraucht worden und hat seine frühere bestimmte Bedeutung vielfach eingebüßt. Schon Kant gebraucht das Wort nicht immer in ganz gleicher Bedeutung. Noch unbestimmter ist diese bei Fichte und Schelling, und Hegel versteht darunter den Begriff (logische Ideen). Schopenhauer hat den Ausdruck wieder mehr im Platonischen Sinn in seiner Ästhetik verwendet. — Auch im gewöhnlichen Leben wird vielfach von Ideen gesprochen. Man versteht darunter Gedanken überhaupt, oder Vorstellung und Verständnis von etwas haben. Ideenreich ist soviel als gedankenreich, keine Idee von etwas haben bedeutet kein Verständnis davon haben oder keine Vorstellung.

2. Die Haupt-Ideen.

Unter Idee versteht man eigentlich eine geistige Schauung, ein Bild und einen Gedanken, der eine Production der Phantasie ist. Insofern kann der Ausdruck eigentlich nur vom menschlichen Geiste mit seiner Phantasie und seinem Intellect gebraucht werden. Diese Vorstellung ist dann entweder als Bild oder Vorbild ein Mittel (Kriterium) intellectueller Beurtheilung oder das leitende Ziel praktischen Strebens und Zweck der Thätigkeit, welche sich darnach so einrichtet, dass das Ziel erreicht wird. Gebraucht man den Ausdruck auch von nichtgeistigen Dingen und Strebungen, so kann dies nur in übertragenem Sinn geschehen. So wenn man sagt, dass im Samen die Idee der Pflanze immanent sei und die Entwickelung als Ziel leite, so dass diese wie nach einem Plane geschieht.

Man kann daher von zwei Arten von Ideen sprechen, von der einen im uneigentlichen, von der anderen im eigentlichen Sinne. Allem was sich entwickelt, von innen her ausgestaltet, kann man eine immanente Idee zuschreiben, welche die leitende Norm ist und die Wirksamkeit der immanenten Kraft bestimmt. Der Same der Pflanze, des Thieres birgt, kann man sagen, die Idee der Pflanze, des Thieres in sich, d. h. die Potenz, den Trieb und den Plan der Ausgestaltung der bestimmten Art gemäss, die eben wie ein Vorbild wirkt und die ganze Entwickelung bestimmt, das ganze teleologisch plastische Gestalten nach Realisirung gerade dieser Form oder Art bei diesem Individuum leitet. Diese Idee ist daher auch dieser Gattung, d. h. der betreffen-

den Generationspotenz (realwirkenden, objectiven Phantasie) immanent zu denken.

Auch die Menschennatur nun ist Realisirung und Ausdruck einer solchen Idee, die sich zunächst körperlich vollzieht (aber schon den Körper als Organ des Geistes bildet), dann aber insbesondere durch Bildung und Entwickelung des Geistes. Bei dieser geistigen Thätigkeit und Entwickelung kommen aber nun erst die eigentlichen Ideen zur Offenbarung. Die Idee der Wahrheit, Güte, des Rechtes, der Schönheit und Gottes als des absolut vollkommenen Wesens oder als der realisirte Inbegriff aller übrigen Ideen oder das absolute Ideal der Vernunft. Der Menschengeist birgt die Anlage in sich zur Entwickelung und Realisirung dieser Ideen im Bewusstsein (Erkenntnis) und in der praktischen Thätigkeit. Er ist ursprünglich der noch in sich geschlossene Inbegriff dieser Ideen, der Ort oder vielmehr die Kraft dieser Ideen und insofern die Idee der Ideen, die sich aus ihm theoretisch entwickeln und die er praktisch realisirt. Es sind diese Ideen nicht ursprünglich als fertige Bilder, Ur- oder Vorbilder in ihm, sondern nur als Anlagen oder Keime, die sich erst entwickeln und allmählich zur Offenbarung kommen müssen durch intellectuelle und überhaupt geistige Thätigkeit im Laufe der Menschengeschichte und der geistigen Thätigkeit in ihr — deren Erkenntnis und Realisirung als die eigentliche Aufgabe der Menschheit zu betrachten ist. — Insofern der menschliche Geist die Ideen resp. die Anlage oder Fähigkeit oder die Keime und Kraft des Schauens derselben in sich hat, ist er Vernunft. Vernunft also bezeichnen wir nur als Vermögen der Ideen.

Fassen wir zunächst die Idee der Wahrheit ins Auge, so können wir sagen: sie ist nicht etwa ein Bild der Wahrheit im Bewusstsein, das geschaut werden könnte, denn das ist ein unvollziehbarer Gedanke, sondern sie ist zunächst eine Anlage, ein Vermögen des Geistes, Wahrheit zu erkennen, Sinn und Gefühl für Wahrheit und Wahrhaftigkeit zu haben, womit sich das Verlangen nach Erkenntnis, Streben nach Wissen und Wahrheit verbindet. Insofern ist also die Idee der Wahrheit eigentlich der dem Geiste innewohnende Platonische Eros, die Liebe zur Wahrheit, Weisheit und Streben darnach, wie dies bei keinem anderen Geschöpfe der Erde der Fall ist. Zunächst wirkt diese Anlage, dass nach Erkenntnis der Wahrheit gestrebt wird, dass man dieselbe für ein Gut hält, für ein Gut idealer Art, als Erkenntnis, abgesehen von dem praktischen Nutzen, den das Wissen gewährt. Aus diesem Trieb und Gefühl, dass es Wahrheit gebe, dass sie ein

hohes Gut sei, geht der Durst nach Wissen und die Begeisterung der Forscher hervor und das Streben nach Erkenntnis unter Gefahren und Opfern aller Art. Ursprünglich wirkt diese Idee als Anlage oder Fähigkeit in der Seele nur das Gefühl und Bewusstsein, dass es Wahrheit gebe und dass sie ein Gut sei im Unterschied von Irrthum und Unwahrhaftigkeit. Das Was aber, die Realisirung dieser Idee der Wahrheit in der wirklichen Erkenntnis wird nur sehr allmählich unter vielen Irrthümern und mit vieler Anstrengung erlangt. Mit der Realisirung der Idee der Wahrheit in der Erkenntnis wird zugleich die Idee des Menschen selbst der immer höheren Realisirung zugeführt und zwar zunächst in intellectueller Beziehung, denn der Intellect als Vermögen der Erkenntnis wächst und entwickelt sich zugleich mit der Erkenntnis der Wahrheit selbst.

Wie die Wahrheit als (einheitliche) Idee im menschlichen Geiste (speciell im Intellecte) als Anlage grundgelegt ist, sich zuerst als Trieb nach Erkenntnis bethätigt und allmählich sich in der Erkenntnis zunächst der verschiedenen realen und idealen (objectiven) Wahrheiten Realisirung gibt, zum Dass das Was (Inhalt) hinzufügt — so verhält es sich auch mit der Idee des Guten oder dem Guten zunächst als Idee in ähnlicher Weise. Auch diese ist zuerst als Anlage im menschlichen Geiste oder als treibender Keim gegeben, stammend aus dem ewigen idealen Grund und Princip des Daseins, und bethätigt sich zuerst als Fähigkeit, ein Gefühl und dann ein Bewusstsein von Sittlichem und Unsittlichem, Seinsollendem und Nichtseinsollendem im menschlichen Wollen und Handeln zu erlangen, als Fähigkeit also, das menschliche Thun nicht blos nach dem Nutzen oder Schaden, Erfolg oder Nichterfolg zu beurtheilen und abzuschätzen, sondern auch nach dem sittlichen Charakter und gut und böse daran zu unterscheiden. Allerdings nicht gleich von Geburt oder von Anfang an ist diese Idee fix und fertig im Menschen und zeigt ihm klar, was inhaltlich, sachlich gut oder böse sei, sondern auch hier wirkt die Idee zuerst nur das Dass der Unterscheidung von gut und bös oder seinsollend und nichtseinsollend, während das Was weit davon entfernt sein kann, dieser Idee des Guten wirklich zu entsprechen und das Richtige erst allmählich durch die ganze geistige Entwickelung zum Bewusstsein, zur Erkenntnis kommt. Es ist daher wol zu unterscheiden zwischen Anlage und Actualität, dem Dass der Sittlichkeit und dem Was (Inhalt). Das Erste ist als Anlage gegeben, das Zweite muss erst allmählich durch die geistige, insbesondere sittliche Entwickelung in der Menschengeschichte errungen werden durch viele Irrthümer

selbst in theoretischer Beziehung hindurch, abgesehen noch von der praktischen Erfüllung der Sitten-Gesetze. Diese praktische Erfüllung kann sogar in hohem Maße vorhanden und doch die wirkliche Sittlichkeit sehr unvollkommen sein, sowie umgekehrt das Sittengesetz verhältnismäßig gut und richtig sein, aber wenig oder schlecht erfüllt werden kann. Man hat also z. B. wol zu unterscheiden zwischen christlicher Sittlichkeit, d. h. vorhandenem und durch das Christenthum erkanntem Sittengesetz, und Sittlichkeit der Christen, d. h. Erfüllung dieses im Bewusstsein vorhandenen Gesetzes im Wollen und Handeln. Das Bewusstsein, dass es ein Sittliches gebe im Unterschied von dem Unsittlichen, ist allenthalben bei den einigermaßen geistig entwickelten Völkern und Religionen vorhanden; das wirklich Sittliche oder Gute ist aber keineswegs von Anfang an und überall klar erkannt, kann sogar sehr stark verkannt sein, wie dies besonders durch religiöse Wahngebilde und Gebräuche geschieht. Dieser Umstand aber ist keineswegs ein Beweis gegen die Thatsächlichkeit der Idee des Guten und gegen das Begründetsein derselben im ewigen idealen Urgrunde des Daseins, aus dem der Menschengeist selbst mit seiner idealen Anlage stammt, aber doch sich erst allmählich in schwerem Ringen selbst gewinnen konnte. Auch der menschliche Intellect konnte sich anfangs ja nur sehr unvollkommen bethätigen und hat sich erst durch eigene Thätigkeit nach vielen Irrungen und Täuschungen zu klarer Einsicht erhoben, welche seine ewige rationale und ideale Natur beurkundet.

Mit der Rechtsidee, die ja ohnehin mit der Idee des Guten in innigem, untrennbarem Zusammenhang steht, verhält es sich in derselben Weise. Auch das Recht und damit auch der Staat, der aus dem Streben hervorging, das Recht geltend zu machen und aufrecht zu erhalten — beruht auf einer ewigen Idee, geht aus ihr hervor, insofern sie im Menschengeiste begründet ist und durch die geistige Entwickelung allmählich zur Offenbarung im Bewusstsein und zur Realisirung im äußeren Leben eben durch die staatliche Ordnung und die Gesellschaft gelangt. Der Staat hat zwar die Aufgabe, die Einzelnen in ihrem äußeren Verhalten zu einander gesetzlich zu bestimmen und zu leiten, aber er ist doch nicht blos ein äusserliches Schutz- und Trutzbündnis, sondern hat auch eine Aufgabe für das geistige Leben der Menschheit: die Aufgabe, die Cultur zu fördern, allen geistigen Kräften zur Entwickelung zu verhelfen, die Menschen und Völker zu veredeln und damit die Idee der Menschheit, der Menschennatur überhaupt, zur Realisirung zu bringen. Demnach nicht

blos nothdürftig das äußere Dasein zu sichern, ist Aufgabe des Staates, sondern die Menschen idealer in jeder Beziehung zu gestalten und das ganze Dasein derselben zu verschönern, zu veredeln, der Gesetzlosigkeit, Unbildung und Wildheit uncivilisirter Völker gegenüber. Dass das Recht auf einer Idee beruht, nicht blos auf äußerer Ordnung, auf Noth, Zwang und Sucht nach Vortheil und Herrschaft, zeigt sich besonders darin, dass gerade die edelsten, vernünftigsten Menschen keines Gesetzes, keines Zwanges u. s. w. bedürfen, um das Recht zu achten und zur Geltung zu bringen, und insbesondere, dass in jedem edlen Menschen das Gefühl der Empörung entsteht, wenn er das Recht nicht achten und Unrecht begehen sieht, auch wenn er selbst durchaus dabei nicht betheiligt ist, durchaus nicht beschädigt wird. Es ist nicht das Äußerliche dieses Geschehens des Unrechts, dass die Empörung in ihm hervorruft, sondern die Verletzung der Idee des Rechtes. Diese ist es, die bei Schädigung des Fremden so gut stattfindet, wie bei der eigenen, daher auch dasselbe Gefühl, dieselbe Verletzung und Entrüstung hervorruft.

Was das Schöne betrifft, so ist unschwer zu zeigen, dass auch das Gefühl und Bewusstsein davon auf idealer Anlage im Menschen, auf einer Idee beruht. Schön ist, kann man kurz sagen, was durch seine ruhende oder bewegte Form ein reines Wolgefallen hervorruft in der Menschenseele, die weit genug entwickelt ist, dass sie sich in dieser Beziehung bethätigen kann. Dieses Gefühl des Wolgefallens bei der Wahrnehmung des ästhetisch Schönen setzt ebenfalls eine eigenthümliche Fähigkeit oder Anlage in der Menschennatur voraus, wie sie keinem andern Erdenwesen eigen ist. Wir können annehmen, dass das Schöne als Idee oder gleichsam als Keim in der Seele gegeben ist und unter entsprechenden Umständen sich bethätigen kann, ja muss. Auch diese Fähigkeit ist also in einem ewigen idealen Urwesen begründet, aus dem sie stammt, wie die übrigen Ideen und wie die nothwendigen Gesetze des Daseins. Das Schöne ist nicht Sache der Willkür oder der conventionellen Feststellung. Keine Macht der Erde, keine Willkür eines Gewalthabers und keine Majorität von Volksabstimmung kann festsetzen, was schön sein soll und was nicht; dieses wirkt wie mit der Macht eines Zaubers auf die menschliche Phantasie und durch diese auf das Gemüt (das Gefühlsvermögen), erhaben selbst über Intellect und Willen, wenn es in voller Macht sich bethätigt und diese beiden nicht auf gleicher Höhe der Bethätigung stehen. Allerdings aber müssen wir auch hier wieder Anlage und Entwickelung und Actualität, Fähigkeit und Bethätigung in historischer Entwickelung

unterscheiden, oder das Dass und das Was (Inhaltliche). Das Grund-Gefühl für das Schöne und Streben nach Realisirung desselben an sich und an Anderen ist allenthalben vorhanden bei den Menschen, selbst bei wilden Völkern; aber das Was ist dabei nur sehr unvollkommen zu Gefühl und Bewusstsein gekommen, ja wird häufig geradezu zur Caricatur verzerrt durch die eigenthümlichen Verunstaltungen, die zur Verschönerung, also zur Realisirung der Idee des Schönen dienen sollen. Immerhin aber ist dies ein ästhetisches Streben, wie es Thieren nicht eigen ist, und der Anfang zur weiteren Entwickelung — wobei freilich nicht immer genau zu unterscheiden ist, was dabei aus religiösem Aberglauben, und was aus ästhetischem Streben stammt. Alle Entwickelung beginnt ja sehr unvollkommen, und auch die Natur realisirt das Schöne nur in allmählicher Ausgestaltung und Vervollkommnung. So beginnt die schließlich ästhetisch schön gestaltete Menschennatur im Mutterschooß in sehr unvollkommener Form und geht bei der Entwickelung durch Stadien hindurch, die nichts weniger als ästhetisch schön sind, um am Ende doch ein ästhetisch schönes Resultat zu erzielen. So geschieht es auch bei der Entwickelung oder Realisirung der Ideen im großen Verlaufe der menschlichen Geschichte.

Endlich mit der Gottesidee verhält es sich in ähnlicher Weise. Man kann sie als den realisirten oder vielmehr absolut realen Inbegriff aller übrigen Ideen in absoluter Vollendung bezeichnen oder als absolute Idee der Vernunft. Auch diese Idee aber ist wie die übrigen nicht etwa als Bild oder gleichsam Porträt des Absoluten in der Seele zu denken, sondern eben auch als Anlage, die sich erst allmählich entwickeln konnte, als Keim gleichsam des Gottesbewusstseins, der sich ebenfalls nur in sehr unvollkommenen Formen zu entwickeln beginnen konnte — durch Zerrbilder hindurch wie die Idee des Schönen, und durch Irrthümer aller Art wie die Idee der Wahrheit. Trotz alledem ist nicht anzunehmen, dass das Gottesbewusstsein äußerlich entstanden sei, dass die Religion ein Werk der Noth, der Furcht, oder bloßen grundlosen, freien Phantasiespieles sei. Sie ist vielmehr im höheren Wesen des menschlichen Geistes begründet und kein anderes Erdengeschöpf ist auch nur im entferntesten imstande, ein Bewusstsein von einem Göttlichen, auch nur in der Form gröbsten Aberglaubens zu erlangen, auch wenn sie Jahrtausende in Gesellschaft und beständigem Verkehre mit Menschen lebten. Sie (die nichtmenschlichen Geschöpfe) haben nicht den geringsten Sinn, nicht das leiseste Verständnis für ein übersinnliches, göttliches Wesen und

können durch alle Belehrung kein Bewusstsein davon erlangen, wie dies doch selbst bei den rohesten, ungebildetsten Wilden der Fall oder wenigstens möglich ist. Wie alle geistige Bethätigung des Menschen mit Phantasiethätigkeit beginnt und nur damit beginnen kann, so auch die Religion. Durch Phantasie wurde Göttliches als reale und wirksame Macht in das menschliche Bewusstsein gebracht, wie auch die Natur in ihren Causalverhältnissen zunächst nur durch Phantasie erklärt ward. Diese Phantasie-Gestaltungen des Göttlichen, die dem Wesen und der Thätigkeitsweise der Phantasie gemäß, sowie nach Beschaffenheit der Naturverhältnisse und der Wirksamkeit der Naturkräfte sehr verschieden sein mussten, hatte nun die beginnende Verstandesthätigkeit im Bunde mit höherer Versittlichung der Menschen und Völker allmählich zu beseitigen, oft in schweren Kämpfen mit den Vertretern der Phantasiebildungen und der Verschiedenheit der concreten Vorstellung des Göttlichen, also mit der ganzen religiösen Tradition aus der Urzeit mit ihren Vorstellungen und Cultusakten. Erst allmählich ward die Einheit und absolute Vollkommenheit desselben zum Bewusstsein und zur Anerkennung gebracht. Das Nähere hierüber zu erforschen und darzustellen ist Aufgabe der Religionsphilosophie im Bunde mit der allgemeinen Religionsgeschichte.

3. Zusammenfassung.

Das Wesen der Ideen ist demgemäß zunächst an sich unbestimmbar, kann nur als eine eigenartige Triebkraft mit eigenartiger Tendenz und Zielstrebigkeit bezeichnet werden, wie denn Platon selbst sogar von der Idee des Schönen behauptet, dass sie an sich gestaltlos, nicht den Sinnen wahrnehmbar, ja nicht einmal durch die Phantasie vorstellbar sei, sondern nur gedacht werden könne, obwol sie doch auch wieder als einheitliches Ur- oder Vorbild alles einzelnen Schönen bezeichnet wird, durch Theilnahme an welchem dasselbe eben schön sei. Im Sinnlichen, Endlichen dagegen, sowie in Verbindung damit im erkennenden, bewussten Geiste erscheinen und offenbaren sich diese Ideen, treten aus ihrem Ansich und ihrer Unsichtbarkeit heraus durch Bethätigung theils schon in der Natur (wie dies bei der Idee des Schönen der Fall ist), theils und insbesondere durch Bethätigung und Entwickelung im Menschengeiste (wie bei der Idee der Wahrheit, des Guten u. s. w.). Mit der objectiven und subjectiven Realisirung und Offenbarung dieser Ideen entwickelt sich zugleich der Menschengeist selbst, erhöht und gestaltet sich aus, realisirt seine eigene Idee, welche die Entwickelung der verschiedenen Ideen in sich schließt. Indem

durch die geistige Thätigkeit und Entwickelung allmählich die Ideen sich erschließen und offenbaren, kommt der Menschengeist zugleich immer mehr zu klarem Bewusstsein seiner selbst, zur Erkenntnis seines Wesens und seiner Aufgabe. Die Pflanze zeigt noch nicht im Keim ihr Wesen und ihre Idee (Ziel), sondern erst allmählich in der Entwickelung; und der Künstler, welcher Kunstwerke schafft und seine Ideen in solcher Weise realisirt und offenbart, entwickelt dabei zugleich sich, d. h. seine künstlerische Kraft und Fähigkeit.

Es verhält sich mit den an sich seienden und dann sich offenbarenden Ideen, wie mit dem Raum, mit der Kraft und dem Gesetz an sich. Der Raum ist an sich unsichtbar, unwahrnehmbar und wird erst durch das Räumliche zur Offenbarung, zur Sichtbarkeit und Erkenntnis gebracht. Ebenso verhält es sich mit Kraft und Gesetz; sie werden erst wahrgenommen und erkannt, wenn sie wirken, also sich in der wahrnehmbaren Welt realisiren und in ihren Wirkungen offenbaren. Ist dies hier der Fall, so darf es in der That nicht wundernehmen, wenn auch die Ideen ihr an sich seiendes Wesen erst in ihrer Wirksamkeit, in ihrer Bethätigung in Natur und Geist zur Offenbarung bringen, und zwar nur sehr allmählich, da sie eben Principien und Ziel der allmählichen Entwickelung und Wirksamkeit sind. Diese Ideen als lebendige Keime oder Anlagen den Inbegriff der menschlichen Vernunft bildend, sind das wahrhaft Bedeutsame und Wertvolle im Weltdasein und insbesondere im bewussten Geistesleben der Menschheit, wodurch erst wahrhaft Sinn und Bedeutung in das bloße Sein (Existiren) und in das Geschehen und Wirken, also in die bloße Wirklichkeit kommt und in den ganzen Weltprocess. Sie sind es, wodurch die Menschen (die Menschheit) wirklich ein wertvolles Ziel anstreben und erreichen können. Ohne dies gäbe es ein bloßes Sein und Geschehen, das trotz aller Gesetzlichkeit und Nothwendigkeit doch kein vernünftiges Ziel erstreben und keine Bedeutung erhalten könnte — selbst nicht bei einem bewussten Wesen, wenn dasselbe eine bloße ideenlose, blos nothwendig und ziellos wirkende Maschine wäre. Die Ideen sind zwar verschieden, bilden aber doch in ihrer Realisirung eine harmonische Einheit und haben insgesammt ihr einheitliches Organ in der menschlichen Vernunft oder dem idealen Wahrnehmungsvermögen, das selbst lebendig und thätig ist durch die subjective Phantasie, als geistiges Schauungs- und Bildungsvermögen. Ähnlich also, wie das Eine Auge so sehr verschiedene Gegenstände, so sehr verschiedene Formen, Farben und Verhältnisse wahrnehmen kann.

An diese Ideen haben nun die verschiedenen philosophischen Disciplinen anzuknüpfen und auf sie sich zu gründen; denn sie haben die Aufgabe, den Inhalt dieser Ideen, auf Grund der bisherigen geistigen Entwickelung der Menschheit und der Kundwerdung der Ideen in derselben, zu entwickeln und in alle Momente für deren Realisirung zu entfalten. So liegt die Idee der Wahrheit der Wissenschaftslehre zugrunde, denn diese lehrt das Wesen und die Art und Weise der Realisirung der Wahrheit, wie die Ethik das Wesen und die Realisirung der Idee des Guten, die Rechtsphilosophie die des Rechtes, die Ästhetik die des Schönen, die Religionsphilosophie das Wesen und die Entwickelung der Idee des Göttlichen zu erforschen und darzustellen hat. Auch die Naturphilosophie und die philosophische Anthropologie beruhen auf Ideen. Jene hat die Entwickelung der untergeordneten Ideen zu erforschen in den Gattungen uud Arten der organischen und lebendigen Wesen und im ganzen Naturprocess, diese speciell die Idee der Menschennatur, deren geistiges Wesen die höchsten Ideen in sich schließt, die wir kurz betrachtet haben. Endlich die Pädagogik als philosophische Disciplin hat diese Idee der Menschennatur ebenfalls zur Grundlage und soll die rechte Art und Weise zeigen, wie dieselbe zur vollen Entwickelung gebracht werden und eben dadurch die Idee der Menschennatur insbesondere des Menschengeistes selbst realisirt werden kann und soll.

Körperliche Übungen der Mädchen.

Von Prof. F. Mähr-Triest.

Man hört und liest allerorten eifrige Erörterungen, wie man die körperlichen Kräfte der Knaben gegenüber den entnervenden Ansprüchen des geistigen Lebens erhalten und sichern könne. Turnen, Eislauf, Jugendspiele sind die Losungsworte der Gegenwart. Man möchte, dass die Knaben viel, sehr viel lernten, zugleich aber viel spielten und kräftig blieben. Die Ansprüche der Schule an die Jungen werden immer größer, so dass bei den sich stets steigernden geistigen Anforderungen und dem stürmischen Verlangen nach körperlicher Kräftigung sich ein unüberbrückbarer Widerspruch herausstellt. Will man dem letztern gerecht werden, so müssen sich die erstern bescheiden. Bisher ist zur Herstellung des Gleichgewichts zwischen beiden nur Unwesentliches geschehen. Ein Widerstreit, der sich peinlich fühlbar macht und, wenn nicht von Seite des Unterrichts nachgegeben wird, die aufkeimenden Bestrebungen für körperliche Bethätigung in ihrem Beginnen zu ertödten droht. Im übrigen befasst sich alle Welt zumeist mit den Knaben und — die M ä d c h e n?

Sorgt man bei diesen vielleicht für die harmonische Erhaltung des körperlichen Gleichgewichtes? Brauchen sie vielleicht weniger die körperliche Kraft und Gesundheit als das männliche Geschlecht? Es ist wol überflüssig, hier zu bemerken, dass die Gesundheit und Körperkraft überhaupt die Grundlage jedes menschlichen Glückes bildet, welches so ziemlich gleichbedeutend mit der Zufriedenheit ist. Aus Blutarmut, Nervenreizbarkeit, kränklichen Zuständen entsteht die Unruhe, der Argwohn des Gemüthes, der Neid, die Unverträglichkeit, mit einem Worte alles, was das Glück des Menschen stört oder gar zerstört. Gar nicht zu erwähnen, wie im Falle der Noth der schwächliche, krankhafte Körper nicht mehr die Fähigkeit und die Kraft besitzt, den Lebensunterhalt zu beschaffen. Worin besteht das Geheimnis, worin das scheinbare Räthsel, dass der arme, arbeitende, sich mühende und plagende Mensch aus vollem Herzen lacht, bei gegebenem

Anlasse sich kindlich freut, wenn nicht darin, dass sein Blut die richtige Mischung hat, dass keine Magenstörung und dergleichen seine Laune trübt?

Ist also schon von diesem Gesichtspunkte aus die Gesundheit auch für das weibliche Geschlecht von höchstem Belange, so ist sie dies noch mehr, wenn man die Störungen, die Angriffe auf die körperliche Gesundheit und Stärke bedenkt, welche dem Weibe durch seinen natürlichen Beruf als Mutter drohen und bevorstehen. Deshalb muss die Erziehung des Mädchens wenigstens ebenso sehr wie die des Knaben auf die Erhaltung und Förderung des leiblichen Woles gerichtet sein. Auch sie sollten am Turnen, Eislaufen und den Jugendspielen theilnehmen. Jedoch dies lässt sich mit den Beziehungen des Mädchens zum Hause, zur Familie, zur Mutter nicht so leicht vereinbaren, wie beim Knaben. Dieser ist schon seiner körperlichen Beschaffenheit nach zu allen möglichen körperlichen Übungen befähigt, er braucht nicht der Häuslichkeit so enge erhalten zu bleiben, wie dies bei den Töchtern des Hauses der Fall ist. Wenn er sich auch ganze Nachmittage außer Hause befindet, so ist die Mutter darüber nicht in Sorge. Anders bei den Mädchen. Die Mutter möchte sie nicht nur unter ihren Augen haben, sondern auch als Aushilfe verwenden, in ihrer Gesellschaft sehen als Zeitvertreib und Herzenstrost. Und was das Turnen betrifft, so sind viele Übungen für Mädchen schlechtweg unausführbar, andere wenn auch ausführbar, verursachen plumpe Hände, Schwielen an denselben. Und da wir nun einmal gewohnt sind, an dem weiblichen Geschlechte das Zarte unserm Geschmacke entsprechend zu finden, so wird wol manche Mutter, in der Besorgnis, das Töchterchen könnte zu derbe Gliedmaßen bekommen, manche Übungen der Turnkunst ablehnen. Es bleibt noch das Reiten, sicherlich eine nützliche Übung, die auch den Muth hebt; aber es ist und bleibt ein theures Vergnügen, das eben deshalb weniger Bemittelten nicht zugänglich ist.

Welche Mittel sollen also auf die körperliche Entwickelung verwendet werden? „Was willst du immer weiter schweifen? Sieh, das Gute liegt so nah!“ Da braucht es kaum des vielen Nachdenkens, breiter Erörterungen. Die körperlichen Übungen sind durch die Bestimmung des Weibes für das Haus von selbst vorgewiesen. Denn da gibt es gar so Vieles und Nützliches zu thun und zu schaffen in Zimmer und Küche. Ich gehe nicht ins einzelne ein, aber welche Fülle von Gymnastik bietet sich da, und was diese auszeichnet, ist, dass es eine nützliche Gymnastik ist. Das Nützliche aber ist es, was zur

Thätigkeit treibt und anspornt. Sieht man einen Zweck, ein gelungenes Ergebnis, so ist die Genugthuung, die Freude darüber groß, und diese bietet einen neuen Anreiz zu weiterer Thätigkeit auf diesem Gebiete. Indem man sich abhärtet, reinigt und ordnet man das Haus, bereitet dem Gaumen gefällige, dem Magen zuträgliche Bissen und verdient sich die Anerkennung der Hausgenossen. Wie nützlich ist es für ein Mädchen, wenn es einmal einen eigenen Hausstand zu besorgen hat, Erfahrung in den Geschäften zu besitzen. Es genießt dann, zur Frau geworden, bei ihrem Dienstpersonale Achtung als sachkundige Wirtschafterin, während die unkundige ein Gegenstand des Spottes und ein Opfer des Betruges wird. Und thut sich jemand in Zimmer und Küche um, so bleibt er frisch und heiter, weil gesund, er hat eine regelmäßige Beschäftigung, ein unschätzbares Mittel, das Gespenst und die Verführerin Langeweile zu bannen.

Man kann sich, wirst du einwenden, anderweitig beschäftigen, mit Lesen, Unterhaltungen. Aber abgesehen davon, dass fortwährendes Lesen auf die Gesundheit schädlich einwirkt, ist es eine Thatsache, dass das nicht Nützliche, wie die Unterhaltung, bald seinen Reiz verliert, falls es nicht abwechselt mit der Pflicht.

Also greift an, Ihr Schönen, in Zimmer und Küche, Ihr werdet dabei gesund bleiben, Euere Wangen und Euere Haut werden keiner künstlichen Verschönerungsmittel bedürfen und lange frisch bleiben. Ihr werdet heiterer Laune sein, wenn Ihr Euer Blut in regen Umlauf setzt. Nach gethaner Arbeit ist gut ruhen, und dann genießt Ihr die Freude am Lesen und an der Unterhaltung doppelt. Als Frauen werdet Ihr die Achtung, den Dank und die Liebe des Gatten genießen, mehr als Ihr dies durch tändelnde Liebenswürdigkeiten je erzielt. Trägheit macht den Menschen schon an und für sich verächtlich, während Beweglichkeit und Geschäftigkeit geradezu die unentbehrliche Vorbedingung weiblichen Reizes bilden.

Pädagogische Rundschau.

Von der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung in Stuttgart. (Nachtrag zu dem Berichte im Julihefte.) Im vorigen Jahrgange dieser Zeitschrift (Juliheft S. 669) war berichtet über die Gründung der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik," einer ständigen Nebenversammlung der Allgem. Deutschen Lehrerversammlung. Diese Vereinigung ist im Pædagogium sympathisch begrüßt worden von zwei schweizerischen Pädagogen, die derselben ein günstiges, ja, schmeichelhaftes Prognosticon stellten: Siehe das October- und Märzheft dieses Jahrganges! Es wird daher den geehrten Lesern dieses Blattes jedenfalls nicht unerwünscht sein, auch über die Versammlung der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik" in Stuttgart nachträglich noch etwas zu hören; ist doch das Pædagogium eine der Zeitschriften, auf die sich die „Freie Vereinigung für philosophische Pädagogik" in ihren Bestrebungen stützt!

Die Tagesordnung der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik" umfasste außer einem kurzen Jahresberichte drei Referate, von denen jedoch in den zwei Sitzungen am 16. und 17. Mai nur das erste zu ausführlicher Verhandlung gelangte. Aus dem Jahresberichte, erstattet vom derzeitigen Vorsitzenden der Vereinigung, Lehrer F. A. Steglich-Dresden, seien folgende Gedanken mitgetheilt: Die Vereinigung nahm bei ihrer Constituirung als Anknüpfungspunkte bezüglich als Ausgangspunkte, die den deutschen Lehrern so nahestehenden Männer Diesterweg und Frohschammer in Betracht, will jedoch nicht lediglich sich an diese in ihren Bestrebungen anschließen, sondern an alle diejenigen, welche die Pädagogik in philosophischem Sinne, d. h. im Sinne einer freien, selbständigen Wissenschaft*) auffassen. Die Vereinigung hofft mehr und mehr die philosophische Auffassung der Menschennatur zur Geltung zu bringen und die aus dieser Auffassung sich ergebenden Consequenzen. In diesem Sinne ist die Vereinigung namentlich auch willkommen geheißen worden vom Herausgeber der „Neuen Bahnen", Augustheft 1893. Von ihrer beginnenden Thätigkeit geben Zeugnis die Jahrgänge 1893/94 der „Allgemeinen Deutschen Lehrerzeitung", der „Rheinischen Blätter", der „Neuen Bahnen" (Wiesbaden, Behrend). Die Mitgliederzahl ist bereits auf mehr als hundert gestiegen. — Nach Vortrag des Jahresberichtes einschließlich der Satzungen wird einem Wunsche des Herrn Schulinspectors Scherer-Worms entsprochen und beschlossen, noch die Zeitschrift „Die Lehrerin" (Gera, Th. Hofmann) unter die Blätter zu rechnen, an die sich die Vereinigung anlehnt. Diese Zeitung die „Lehrerin" als Organ des deutschen Lehrerinnenvereins wirkt ebenfalls in fortschrittlichem Geiste.

---

*) Vergleiche Gesammelte Schriften von Dr. Friedrich Dittes, S. V! (Leipzig, Klinkhardt 1893.)

Den Hauptvortrag hielt Lehrer Dr. Alfred Spitzner aus Leipzig-Gohlis über: „Die wissenschaftliche und praktische Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten (ein greuliches Wort! D.) für die Pädagogik.“ Der Redner führte im wesentlichen folgende Gedanken aus:

Zu den wichtigsten Aufgaben einer gedeihlichen Jugendhygiene gehört die Beachtung der geistigen Fehler der Kinder. Auf diesem Gebiete treffen Pädagogik und Psychiatrie zusammen. Es ist insbes. nöthig, dass sich die Lehrerversammlungen dieser Frage zuwenden, zumal die Psychiatrie jetzt ebenso um die Vermehrung ihres Einflusses auf das öffentliche Leben und namentlich auf das Schul- und Erziehungswesen ringt wie die Pädagogik. Diese muss aber erst ihren Standpunkt geltend machen, ehe sie der Psychiatrie einen maßgebenden Einfluss verstattet. Dabei handelt es sich zunächst um die Beachtung zweier Werke der Neuzeit: „Die Pädagogische Pathologie“ von Prof. Dr. Strümpell und „Die Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten“ von Dr. Koch!

Unter psychopatischen Minderwertigkeiten versteht Dr. Koch „die den Menschen in seinem Personleben beeinflussenden psychischen Regelwidrigkeiten, welche auch in schlimmen Fällen doch keine Geisteskrankheiten, keine ausgesprochenen Psychosen darstellen, welche aber die damit beschwerten Personen auch im günstigsten Falle nicht im Vollbesitze geistiger Normalität stehend erscheinen lassen.“

Dr. Koch geht von der Voraussetzung aus, dass diese psychischen Regelwidrigkeiten Gehirnerkrankungen, bezüglich nervöse Zustände sind. Je nach dem Grade dieser Schädigung unterscheidet er Disposition, Belastung und Degeneration — je nach der Ursache angeborene und erworbene Minderwertigkeiten — je nach der Dauer dauernde und flüchtige. Körperliche Anzeichen sind neben Epilepsie, Hypochondrie, Neuralgie etc. die sogenannten Degenerationen, d. h. anatomische Verbildungen (großer Mund, große Hände, missgestalteter Schädel u. a.) und Anomalien gewisser organischer Functionen (Herzklopfen, Muskelzittern u. a.). Psychische Symptome sind bei vorhandener Disposition eine gewisse Zartheit der Empfindung, gedrückte Stimmung, weinerliche Schüchternheit. Die Belastung offenbart sich einerseits als Faulheit und Schlingelhaftigkeit, andrerseits als zarte Gewissenhaftigkeit, Eifer und vielversprechendes Talent. Die eigentlichen Symptome sind Furcht, Schreckhaftigkeit, Schwärmerei, reizbare Schwäche, übertriebene Neigungen u. a. Der stärkste Grad psychopathischer Minderwertigkeit ist die Degeneration. Ihr Hauptmerkmal ist die geistige Schwäche. Dieselbe ist entweder nur auf intellectuellem oder nur auf ethischem Gebiete oder auch auf beiden gleichstark ausgeprägt. Zur intellectuellen Schwäche gesellt sich oft einseitiges Talent, z. B. im mechanischen Rechnen oder in Handfertigkeiten. Schlimmer ist die moralische Schwäche. Die sittlichen Vorstellungen bleiben vereinzelt und beschränkt. Eine egoistisch-sinnliche Richtung der Gedanken und Wünsche tritt widerlich hervor. Die allseitig degenerirten Naturen sind theils passiv-stumpf, theils activ-reizbar. Letztere werden durch ihre rücksichtslose Selbstsucht und durch ihre heimtückische Bosheit gefährlich.

Diese psychopathischen Minderwertigkeiten sind entweder vererbt oder

erworben durch Überbürdung, einseitiges Phantasieleben, falsche Erholungen, Blutarmut, Erschütterung des Kopfes u. a. m.

Herr Dr. Spitzner beantwortet nun die Frage: Welche Stellung hat die Pädagogik zu dieser Frage einzunehmen?

Wenn auch die Pädagogik die Aussprüche eines mit dem scharfen Blicke der Erfahrung und Wissenschaft arbeitenden Irrenarztes wol zu beachten hat, so kann sie doch der Psychiatrie nicht Thür und Thor öffnen. Sie muss sich vielmehr ganz so, wie gegen einen überwiegenden und unberechtigten Einfluss der Theologie, auch gegen einen zu weitgehenden Einfluss der Psychiatrie verwahren — und muss dem Psychiater ebenso wie dem Theologen gegenüber die Grundlehren der pädagogischen Psychologie und Pathologie zur Geltung bringen. Die Psychiatrie steht heute ziemlich allgemein auf materialistischer Grundvoraussetzung. Auch Dr. Koch sagt: Geisteskrankheiten sind Gehirnkrankheiten und übersieht infolgedessen zu sehr die psychologische Arbeit der Diagnose von psychischen Regelwidrigkeiten. Insbesondere haben für den Pädagogen die Degenerationszeichen wenig Wert. Es kann ihm nicht imponiren, wenn man für geistige Fehler so ohne weiteres gleich das böse Gehirn verantwortlich macht. Viele Fehler, welche mit psychopathischen Minderwertigkeiten gleichen Inhalt haben, behalten doch rein pädagogischen Charakter. Die Thatsache, dass der Geist den Körper in noch höherem Grade beeinflusst, als es mit ihm vom Körper aus geschieht, nöthigt auch die Psychiatrie trotz ihres materialistischen Standpunktes dazu, geistige Mittel zur Heilung und Verhütung von geistigen Fehlern, bez. Krankheiten anzuwenden. Wir müssen auf diese sonderbare Logik aufmerksam machen und müssen sagen, dass die Psychiatrie den großen hygienischen Wert der Volks- bez. Jugendbildung, sowie die Bedeutung der Bestrebungen namentlich der deutschen Pädagogen auf diesem Gebiete laut anerkennen müsste. Sonach hat die Pädagogik Anlass, der Psychiatrie gegenüber ihre auf nicht materialistisch-psychologischer Grundlage fußende Arbeit zu verteidigen. Sie muss insbesondere das Recht für sich in Anspruch nehmen, die in der Erfahrung gegebenen Thatsachen der Natur und Entwickelung des Kindes allein zu beurtheilen, weil sie dergleichen Thatsachen als den empirischen Boden ihrer wissenschaftlichen und praktischen Ausbildung betrachten muss. Erziehungsbedürftigkeit darf nicht mit psychopathischer Minderwertigkeit verwechselt werden. Der Referent weist hin auf die Veränderlichkeit und Mannigfaltigkeit der Anfänge und Fortsätze der Bildung im Kindesalter, auf Verstöße des Kindes gegen die Moral, Sitte und Religion, somatische Einflüsse mit fehlerhaften psychischen Wirkungen auch bei gesundem Körper, auf die Entwickelung von Leidenschaften aus psychischen Ursachen u. a. m. und sagt: Durch die in der Erfahrung gegebenen Thatsachen der Eigenartigkeit der Natur und Entwickelung des Kindes wird die Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten für die Pädagogik eingeschränkt. Herr Dr. Spitzner hält es daher für zweckmäßig, den Namen „psychopathische Minderwertigkeit“ innerhalb der Pädagogik nicht einzubürgern, um das Ansehen und die wissenschaftliche Ausbildung der Pädagogik schädigende Missverständnisse zu verhüten. Er empfiehlt, nur von geistigen Fehlern auf organischer Grundlage zu sprechen und diese Zustände der Kinder mit unter den Begriff der „pädagogischen Fehlerhaftigkeit“ zu stellen.

Im praktischen Theil seines Vortrages (2. Tag) weist der Referent auf folgendes hin:

Die psychiatrische Medicin und die empirische Pädagogik müssen auf dem Gebiete der Jugendhygieine *gemeinsam* handeln. Es ist vor allem eine größere Beachtung und Berücksichtigung der *Bildsamkeit* der Kinder in den Schulen, besonders in den Volksschulen nöthig. Diese müssen reine Erziehungsanstalten werden. Einseitige Betonung der Lehr- und Klassenziele, die Einrichtung eines gewissen Fachlehrersystems in größeren Städten sind dem hinderlich. Hierin liegt eine große Gefahr, die Jugend geistig zu schädigen. Die meisten Lehrer sind zu viel Methodiker und zu wenig Psychologen. Die Kinder werden gefördert nicht im Hinblick auf ihr persönliches Wol, sondern im Hinblick auf die Concurrenz der Schulen und Collegen, auf die Inspection und im Hinblick auf das Schau- und Scheingepränge *mancher* öffentlicher Examina. Vorkommende Abweichungen von der allgemein vorausgesetzten Bildsamkeit werden in nicht wenigen Fällen auf das moralische Conto der Kinder gesetzt.

Zur Beseitigung dieser Übelstände ist es nöthig, die natürlichen Bedingungen und Ursachen der Bildsamkeit der Jugend (psychische Beanlagung, Gesundheitszustand des Körpers, besonders des Nervensystems und seiner Centralorgane) zu beachten und zu verwerten. Theorie und Praxis der Pädagogik müssen realistischer werden. Die Psychologie des Kindes ist das Gebiet, auf dem die Pädagogik das wissenschaftliche Hausrecht geltend machen muss. Sie muss aber nach einem sicheren Urtheil über den thatsächlichen Zustand der heranwachsenden Jugend streben durch Beobachtungen, Untersuchungen und wissenschaftliche Bearbeitung der Thatsachen. Dazu gehört die Mitarbeit von Schulärzten. Wenn aber die Mediciner nach Betheiligung an der *Überwachung und Inspection* der Schulen streben, so ist die Schulärztefrage geeignet, *die Selbständigkeit und Würde der Schule zu gefährden.* Zum Zwecke fruchtbringender Beobachtung müssten jedoch vor allen Dingen die Lehrerseminarien ihre Zöglinge befähigen, neben der normalen auch die anormale Geschichte der geistigen Entwickelung des Kindes zu verstehen. Durch die genaue Untersuchung und Feststellung der thatsächlichen geistigen Zustände innerhalb der Kinderwelt ergeben sich nicht nur für die pädagogische Wissenschaft, sondern auch für die Schulpraxis wertvolle Gesichtspunkte. *Diese sind auch von der höheren Schulverwaltung zu beachten.* —

Beide Theile des Vertrages riefen eine lebhafte Debatte hervor, in der auch die *Schularztfrage* gestreift wurde, über welche sich schon vor Jahren der geehrte Herausgeber dieses Blattes ausführlich und zutreffend aussprach, als die bekannte „Hygiene des Unterrichts“ von Prof. W. Löwenthal erschienen war. Nach Schluss der Debatte wurde folgende vom Vorsitzenden und Vortragenden formulirte *Resolution* einstimmig angenommen:

„Die zweite Versammlung der ‚Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik‘ hält die Beachtung der geistigen Fehler der Jugend für eine so ernste und bedeutungsvolle Frage, dass sie dem ständigen Ausschusse empfiehlt, dieselbe — vielleicht unter dem Titel: ‚Die Bedeutung der pädagogischen Pathologie für die Volksschulpädagogik‘ — als Vereinsthema für die nächste Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung vorzuschlagen.“

Der ständige Ausschuss wird jedenfalls nächstens über diese Resolution beschließen.

Über die auch heute noch sehr angebrachte Frage: „Wem gehört die Pädagogik?“ hatte Dr. Ewald Haufe aus Meran einen Vortrag angemeldet. Dr. Haufe, den älteren Lesern dieser Zeitschrift als pädagogischer Schriftsteller bestens bekannt, konnte jedoch den Vortrag nicht halten, da er sich auf der Reise eine Heiserkeit zugezogen hatte. — Wegen vorgerückter Zeit sah die Versammlung auch ab von dem Referate des Vorsitzenden: Bemerkungen über die allgemeine und pädagogische Bedeutung einiger neuzeitlicher Philosophen. (Nach dem der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“ gewidmeten Werke des Prof. Dr. R. Hochegger-Czernowitz: „Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik.“) Das Werk, welches im Junihefte dieses Jahrgangs (S. 611) angezeigt ist, findet vielleicht auch im Pädagogium noch eine eingehendere Besprechung. —

Für die nächste Versammlung der Freien Vereinigung, die zu Pfingsten 1896 mit der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung in Hamburg sein wird, ist folgende Tagesordnung in Aussicht genommen:

A. 1. Kurzer Thätigkeitsbericht, erstattet vom Vorsitzenden.
2. „Über die Bedeutung des Frohschammerschen Einheitsprincipes für die Pädagogik.“ Ref. Hauptlehrer G. Sievert-Niederschelden bei Siegen. (Siehe Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 1894, Nr. 16, S. 156.)

B. „Über Pädagogik als Wissenschaft, sowie über weitere Schritte zu ihrem Ausbau.“ Ref. Schulinspector H. Scherer-Worms.

Wer sich schon jetzt für die beiden angemeldeten Vorträge interessirt, der findet seine Rechnung zum Theil in den letzten zehn Jahrgängen des Pædagogium! Es sei unter anderm hingewiesen auf die Abhandlungen Frohschammers (Jahrgang 1886 bis 1894!), die Abhandlung des genannten Herausgebers: „Über Pädagogik als Wissenschaft“ (Jahrgang 1885), die Untersuchung Dr. Horst Kefersteins über „die Stellung der Pädagogik innerhalb der Wissenschaften“ (Jahrgang 1889), auf die Arbeit „Über den allgemeinen Charakter der Pädagogik“ (laufender Jahrgang) u. s. f. —

Gleichzeitig mit der Versammlung der ‚Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik‘ wurden in Stuttgart noch mehrere Nebenversammlungen abgehalten, in denen es sich hauptsächlich um methodische Gegenstände handelte. Außer einem Vortrage über die Verbreitung guter Volksschriften sei noch der eines verdienten Pädagogen erwähnt: Herr Seminar-Oberlehrer a. D. Dr. Horst Keferstein, früher in Hamburg, jetzt in Jena, der den geehrten Lesern dieses Blattes vortheilhaft bekannt ist und unlängst seine „betrachtenden Wanderungen durch die Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (Jena, Mauke) veröffentlichte, sprach über „die Nothwendigkeit eines einheitlichen Zusammenwirkens aller zur Mitarbeit an der Jugenderziehung Berufenen.“ Wer von uns sähe diese Nothwendigkeit nicht ein? Aber wie steht es bei den übrigen „Berufenen“? Möchten die Gedanken Dr. Kefersteins allseitig bekannt und beachtet werden! Der Kern derselben ist in Leitsätzen niedergelegt, welche durch die Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung dieses Jahres (Nr. 18) bereits publicirt worden sind. Diese Zeitung als das Organ der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen berichtet bekanntlich ausführlich über alle auf denselben gepflogenen Verhandlungen

und muss (neben dem „Pædagogium“ und den andern genannten pädagogischen Blättern) namentlich den Mitgliedern der „Freien Vereinigung für philosophische Pädagogik“, da diese Vereinigung eine ständige Nebenversammlung der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlung ist, auf das Angelegentlichste empfohlen werden!

Aus Sachsen. Wenn es bei uns auch nicht viel Neues gibt, so doch etwas: Im Jahrgange 1892 des „Pædagogium“ (Rundschau) war mitgetheilt, was bei uns durch die Gesetzgebung geschah zur neuerlichen Förderung und „Aufbesserung“ des Lehrerstandes. Manche Collegen nehmen nun zwar gern und dankbar an, was ihnen das neue Gesetz bringt, kümmern sich aber nicht um den langen, oft verschlungenen Weg, auf dem es zustande kam. Und doch ist eine Kenntnis dieses Weges nicht nur rücksichtlich der Vergangenheit, sondern auch im Hinblick auf die Zukunft sehr lehrreich! Der Bezirksverein Dresden-Stadt hatte daher beim Vorstande des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins beantragt, die betreffenden Landtagsverhandlungen in Form einer Broschüre (Erinnerungs- bez. Denkschrift) zusammenzustellen und jedem Mitgliede einzuhändigen, insbesondere auch darum, weil diese Verhandlungen zu umfänglich waren, als dass sie im Vereinsorgane, der „Sächsischen Schulzeitung,“ hätten veröffentlicht werden können. Leider hatte dieser Antrag im Vorstande des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins keine Mehrheit gefunden, und so ist seinerzeit der Bezirksverein Dresden-Stadt des Allgemeinen Sächsischen Lehrervereins selbständig zur Ausführung seines Planes verschritten; wobei er im Einverständnis mit der 93er Delegirtenversammlung handelte. Die Schrift liegt jetzt vollendet vor uns. (Druck von Julius Klinkhardt, Leipzig. 252 S.) Sie ist entschieden, wie auf dem Titel gesagt ist, ein wertvoller „Beitrag zur Geschichte der sächsischen Volksschule“ und zeigt jedem deutlich, wie viele Kämpfe, hier zunächst parlamentarische, es kostet, ehe der Schulwagen selbst eines verhältnismäßig kleinen Landes nur ein Stück vorwärts zu bringen ist! Die Schrift lehrt auch jeden, der Augen und Ohren wirklich zum Sehen und Hören benützt, die wahren und die falschen Freunde der Schule und der Lehrer kennen. Und so hoffen wir, dass — was vielleicht auch bei der diesherbstlichen Allgemeinen Sächsischen Lehrerversammlung ausgesprochen werden wird — dass das Unternehmen des Bezirksvereins Dresden kein nichtiges gewesen ist! —

Aus Bayern. „Verein für bayerische Volkskunde und Mundartenforschung.“ — Die Leser des Pædagogium werden sich noch entsinnen, dass Dr. Willibald Nagl besonders im Jahre 1883 dieser Zeitschrift („Lehrer, Bauernabende und Volksstudien“) vorbereitend mit der genau durchgearbeiteten Idee eines „Demologischen Vereines“ an die österreichische Lehrerschaft herangetreten und in dieser dem lebhaftesten Interesse — pro und contra — begegnet ist. Wegen dringender und umfänglicher Berufsarbeiten hat Nagl aber die Realisirung dieses Planes einstweilen aufgeschoben, jedoch nicht aufgehoben.

Nun ist ein solcher Verein ganz ohne Einflussnahme Nagl's in Bayern zuerst ins Leben getreten, und wieder sind es Lehrer, welche als die berufenen Arbeiter in diesem Weinberge erscheinen. Mit dem um die Volkskunde hoch-

verdienten Universitätsprofessor Dr. Oscar Brenner in Würzburg haben sich nämlich die Lehrer Jakob Beyhl und J. Schmidkontz, beide in Würzburg, ferner A. Englert und V. Loesl, beide in München, zur Gründung des obengenannten Vereines verbunden und einen Aufruf erlassen, dessen Hauptpunkte wir nachfolgend mittheilen:

Rasch verlieren sich in unsern Tagen die alten Überlieferungen im Volksleben, Sitten, Gebräuche, Sagen, Lieder und Sprüche, die eine Fülle von Poesie bergen; auch vom Aberglauben bröckeln sich Stücke ab, die nicht die schlimmsten, die nur eine besondere Form der Volkspoesie sind. Durch den raschen Verkehr zwischen Land und Stadt hat auch die kernige, prächtig entwickelte Volksmundart schon manches eingebüßt und sie wird in den nächsten Jahrzehnten das Meiste von ihren Eigenthümlichkeiten aufgeben.

Zwar haben in Bayern verdiente Sammler Vieles geborgen, aber noch viel mehr wird unbeachtet verloren gehen, wenn wir nicht dem Beispiel anderer deutschen und fremden Länder folgen und mit Beihilfe aller Kreise und Stände in den verborgensten Winkeln suchen und das Gefundene an sicheren Orten aufspeichern, so dass auch künftige Geschlechter dem alten Volksthum der Stämme Bayerns nahe treten können.

Die Unterzeichneten halten es für eine vaterländische Pflicht, ihre Landsleute dringend aufzufordern, sich an der Rettung des dem Untergang Geweihten zu betheiligen, indem sie aufzeichnen, was ihnen aus dem Leben, aus den herkömmlichen Formen der Arbeit und der Erholungen, aus dem Denken, Sprechen und Dichten unseres Land- und Stadtvolkes bekannt geworden ist (also Sitten und Aberglauben, Sagen, Märchen, Schwänke, Volkslieder und Kinderreime, Sprichwörter und Redensarten, Mundartliches: Wörter und grammatische Eigenthümlichkeiten) und ihre Sammlungen einem der Unterzeichneten zusenden.

Hoffentlich kommt recht bald die Zeit, da die angesammelten Schätze der Hauptsache nach gedruckt werden können, jedenfalls sollen sie Gemeingut bleiben.

Um Anweisungen zum Sammeln und sonstige Aufschlüsse wende man sich an einen der Unterzeichneten, die auch die Bildung und vorläufige Leitung eines Vereins für bayerische Volkskunde und Mundartenforschung übernommen haben. Anmeldungen werden von jedem der Unterzeichneten entgegengenommen. Der Jahresbeitrag ist 1 (eine) Mark.

Wir sind überzeugt, dass Tausende im Lande verstreut sich finden, die Herz und Sinn haben für das Volk und seine Eigenart. An alle richten wir die herzliche Bitte, das volksfreundliche Unternehmen durch recht zahlreichen Beitritt zu dem Verein fördern zu wollen. Denn neben der Sammelarbeit sind die Geldbeiträge für die Verwirklichung des Planes unentbehrlich. Nur durch engen Zusammenschluss aller Volksfreunde kann das Werk gedeihen als ein Denkmal der Liebe zu unserem bayerischen Volksthum.

Würzburg: Dr. Oscar Brenner, Professor der deutschen Philologie, Sanderglacisstrasse 23.
Jakob Beyhl, Lehrer, Randersackererstrasse 30.
J. Schmidkontz, Lehrer, Heidingsfelderstrasse 13.
München: A. Englert, Reallehrer, Findlingstrasse 36.
V. Loesl, Reallehrer, Müllerstrasse 32d.

Aus der Schweiz. Anfangs (1.—3.) Juli wurde in Zürich der XVIII. Schweizerische Lehrertag abgehalten. Die ausgegebenen Festkarten beliefen sich anf 2245 — eine sehr stattliche Zahl!*) Nahezu die Hälfte der Theilnehmer gehörte dem Canton Zürich an; von den übrigen Cantonen waren am stärksten vertreten Bern (237), Aargau (196), Thurgau (180), St. Gallen (167). Die katholischen Cantone (Solothurn und Luzern ausgenommen) hatten ein sehr kleines Häuflein geschickt (Schwyz 5, Zug 4, Tessin 3) — und aus Uri, Obwalden, Nidwalden und Wallis war gar niemand gekommen! Dass es die Waadtländer, Genfer und Neuenburger zusammen nur auf 24 Mann gebracht, ist begreiflich: die Herren Welschen bemühen sich zu wenig um Erlernung der deutschen Sprache! Zudem hatten die Neuenburger ihre cantonale Versammlung unmittelbar vorher (am 30. Juni), die Waadtländer die ihrige bald nachher (6. Juli): wol für manche ein Grund mehr, auf die Reise nach Zürich zu verzichten. — Hier wurde nun überaus viel und vielerlei geboten; die beiden Haupttage (2. und 3. Juli) waren fast überladen. Die Volks-, Mittelschul-, Seminar-, Zeichen- und Gewerbeschullehrer, die Lehrerinnen**) und Handarbeitslehrerinnen — jede dieser Gruppen hatte ihre Sonderversammlung; desgleichen die „Schulgeschichtliche Vereinigung“ und sogar der „Verein der Friedensfreunde“. (Letzterer wurde übrigens noch dadurch bevorzugt, dass eines seiner Mitglieder in der zweiten Hauptversammlung über „Schule und Friedensbestrebungen“ reden durfte.) Wir machen uns keiner erheblichen Unterlassungssünde schuldig, wenn wir auf die Leistungen dieser Nebenversammlungen nicht näher eingehen. Dagegen müssen wir noch erwähnen, dass am 3. Juli in der Zeit von $^1/_2$8—9 Uhr (selbstverständlich nebeneinander) nicht weniger als fünf naturwissenschaftliche „Vorträge und Demonstrationen“ von Professoren der Universität und des Polytechnikums dargeboten wurden. Alle wissenschaftlichen Sammlungen waren geöffnet; überdies hatte jeder Besitzer einer Festkarte freien Eintritt in die „Schweizerische Fischereiausstellung“ und die „cantonale Gewerbeausstellung“. Schließlich sei in unserer vielfarbigen Einleitungsskizze der Erholungs- und Vergnügungsgelegenheiten gedacht: in einer Nachmittagsstunde des ersten Tages konnte man sich an Turnübungen und Spielen verschiedener Schulclassen ergötzen; abends gab der Zürcher Lehrergesangverein ein Concert; den Tag beschloss ein Unterhaltungsabend und eine „venetianische Nacht“ am See. Der Nachmittag des 3. Juli brachte eine Seefahrt.

Nun zu der Hauptverhandlung des ersten Tages***). — Die Versammlung war ursprünglich auf 1893 angesetzt gewesen. Dass sie verschoben worden, hat ihr nur zum Vorteil gereicht. Denn mittlerweile ist nicht nur ein dem Begehren nach Bundeshilfe für die Volksschule günstiger Nationalrathsbeschluss gefasst (Juni 1893), sondern auch schon — von Bundesrat Schenk — ein Entwurf zu einem Unterstützungsgesetze ausgearbeitet und veröffentlicht worden (Oktober 1893)†). Beide Ereignisse sind von der Lehrerschaft warm

---

*) Nicht ganz 20% sämmtlicher Primar-, Sekundar-, Mittelschul- und Seminarlehrer und Lehrerinnen.

**) Sie verpflichteten sich zur Gründung eines Lehrerinnenheims.

***) In der Peterskirche. Große Lehrerversammlungen werden in der Regel in Kirchen abgehalten und mit den Glocken eingeläutet.

†) Vergl. unsere früheren Berichte.

begrüßt worden; die große Mehrzahl fand: was Herr Schenk vorschlage, sei gerade das, was sich zur Zeit erreichen lasse. Diese Stimmung war allgemein bekannt, und darum ließ sich leicht voraussagen, zu welchem Ergebnis die Verhandlung über das erste Hauptthema „Bund und Volksschule“ führen werde. Da erscheint es nun nicht recht verständlich, dass als erster Referent ein Mann (Töchterschulrektor Largiadèr-Basel) auftreten konnte, der nicht nur das Thema weiter fasste, als man erwartete (nämlich auch vom Verhältnis der Bundeskasse zu den Hoch- und Mittelschulen sprach), sondern auch — jenen Gesetzesentwurf ablehnte! Allerdings will auch L., dass die Eidgenossenschaft der Volksschule zu Hilfe komme; aber er will es nach Maßgabe folgender Grundsätze: 1. Es ist Pflicht der Bundesbehörde, sich von den Leistungen der Primarschulen in den einzelnen Cantonen genaue Kenntnis zu verschaffen. 2. Wenn diese Leistungen in den einzelnen Cantonen sich als ungenügend herausstellen, ist es ferner Pflicht des Bundes, die eigentlichen Ursachen dieser Erscheinung zu ermitteln. 3. Sofern ungenügende Leistungen der Primarschulen durch unzureichende Maßregeln der cantonalen Behörden verursacht sind, hat der Bund das Recht und die Pflicht, solche Cantone zur Erfüllung ihrer Aufgabe zu verhalten. 4. Sind ungenügende Leistungen der Primarschulen durch unzureichende Mittel der betreffenden Cantone verschuldet, so hat der Bund das Recht und die Pflicht, solche Cantone behufs Hebung ihres Primarschulwesens finanziell zu unterstützen. Als diese Thesen bekannt wurden, erhob sich sofort starker Widerspruch, namentlich im Canton Bern. (Hier ertheilte der Vorstand des cantonalen Lehrervereins den Sectionen das Recht, auf Kosten der Vereinskasse doppelt soviele Delegirte, als sie auf Grund der Statuten an die cantonale Versammlung abzuordnen hätten, nach Zürich zu senden.) Denn aus den drei ersten Thesen Largiadèrs sprach ja — der Geist des „Schulvogts!“ L. bestritt das; er meinte, die Untersuchungen, welche den Stand des Volksschulwesens in den Cantonen offenbaren sollen, werden sich ohne Schwierigkeiten, ohne Belästigung der Cantone durchführen lassen; man könne mit einem Teil der Arbeit sogar den Centralausschuss des Schweizerischen Lehrervereins betrauen. Er stand auch nicht allein, sondern wurde vom zweiten Referenten, Prof. Gavard-Genf, unterstützt. Doch erschien dessen Haltung weniger schroff; er hatte auch die drei ersten Sätze Largiadèrs in einen zusammengezogen, dagegen den vierten erweitert, im besondern hinzugefügt: „Außerdem soll der Bund, mit Rücksicht auf das Wachsen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedürfnisse, allen Cantonen Unterstützungen gewähren; mittelst dieser ist vor allem zu sorgen für Besserstellung der Lehrer, unentgeltliche Abgabe der Lehrmittel an die Schüler, und für körperliches und sittliches Wolbefinden armer Kinder während der obligatorischen Schulzeit. — Der Meinungsaustausch war von kurzer Dauer; die Mehrheit bekannte sich zu dem Antrag des Berner Secundarlehrers Weingart: Der Lehrertag begrüßt und unterstützt das Programm Schenk und erwartet zutrauensvoll von den eidgenössischen Räthen und dem Schweizervolk, dass die für das Gedeihen des schweizerischen Volksschulwesens dringend gewordene Frage der finanziellen Unterstützung der Volksschulen durch den Bund mit allem Nachdruck gefördert und zu gutem Ende geführt werde.

Ein ähnlicher kurzer, allgemeiner Beschluss wurde auch auf der Versammlung der Société pédagogique vaudoise zu Lausanne (6. Juli)

beantragt, aber mit 85 gegen 82 Stimmen verworfen. Man zog folgende „Resolutionen“ vor: 1. Die waadtländischen Lehrer wünschen das finanzielle Eingreifen des Bundes zu Gunsten des Primarunterrichts (de l'enseignement primaire) unter der Bedingung, dass den Cantonen die Leitung und Verwaltung des Primarschulwesens verbleibt, dem Bunde dagegen zukommt: die Oberaufsicht und die Vertheilung der Unterstützungen nach einem Maßstabe, welcher ihm als der am besten geeignete erscheint. 2. Die Cantone werden die (en faveur de l'instruction populaire) empfangenen Gelder verwenden: a) zur Hebung des Seminarunterrichts; b) zur Errichtung neuer Schulen; c) zur Verbesserung der Schulgebäude, welche den Vorschriften der Hygieine nicht entsprechen; d) zur Einrichtung von Turnplätzen und -hallen und zur Regelung des Turnunterrichts überhaupt*); e) um die gesellschaftliche Stellung (la position sociale — soll's nicht heißen: die wirtschaftliche Lage?) der Lehrer zu verbessern, insbesondere die ungenügenden Ruhegehälter zu erhöhen; f) um den gewerblichen Unterricht zu fördern**). — Hierzu zwei Bemerkungen. Ist in Punkt 2 nicht etwa auch nur Primarunterricht (enseignement primaire), sondern wirklich „Volksunterricht“ (enseignement populaire) gemeint***), also letzterer Ausdruck wörtlich zu nehmen, so wäre der unter f) genannte Verwendungszweck der gespendeten Bundesgelder zwar logisch gerechtfertigt — keineswegs aber sachlich. Denn jene Bildungsanstalten werden schon seit 1884 vom Bunde reichlich unterstützt†). Im übrigen, wird man finden, lässt sich eine bedeutende grundsätzliche Verschiedenheit zwischen dem Lausanner und dem Züricher Beschluss nicht nachweisen.

Kehren wir nach Zürich zurück. Während, wie wir gesehen, die Lehrerschaft aufs äußerste bemüht war, jede Spur des 1882 erschlagenen Schulvogts zu vertilgen — benutzte Bundesrath Schenk (den man den Vater jenes sagenhaften Ungeheuers nennt) seine Tischrede zu der Erklärung: was man damals erschlagen, sei gar kein Schulvogt gewesen! Ein recht ergötzlicher Hieb auf die Tölpel von 1882! Aber zur rechten Zeit? Jedenfalls hat er bei den ultramontanen das Gegentheil erreicht von dem, was er erreichen wollte. Denn die haben alsobald — wie ein freisinniges Blatt bemerkt — „das Gespenst des Schulvogts nach elfjähriger Grabesruhe wieder auf die Beine gestellt, geputzt und neu ausstaffirt“ — und lassen es bei der katholischen Bevölkerung umgehen. — Es ist aber thatsächlich schon (mindestens seit 1886) eine Art

*) Das heißt man will sich endlich nach den eidgenössischen Vorschriften von 1874 einrichten.

**) Es sind das die Thesen 3 und 4 des Referenten Jaton-Lausanne — die übrigen (fünf!) wurden verworfen. (Sie traten ein für: besondere Unterstützung der Lehrerbildungsanstalten, einheitliche Lehrpläne derselben, Einführung eines eidgenössischen Wahlfähigkeitszeugnisses, Betheiligung des Bundes an der Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen, Erlass eines eidgenössischen Schulgesetzes, Verpflichtung der Cantone, über die empfangenen Bundesgelder der Bundesbehörde jährlich Rechenschaft abzulegen.)

***) Aber dann widerspräche die zweite Bestimmung der ersten wenigstens theilweise.

†) Allerdings versteht man im Waadtlande unter „enseignement professionnel“ auch Knabenhandarbeits-Unterricht (vergl. Règlement du 12 avril 1890 pour les écoles prim. du ct. de Vaud., Art. 19, 20) — und wenn der Vorschlag (f) auf diesen abzielte, dann könnten wir uns seiner als eines rechtmäßigen und glücklichen freuen.

Schulvogt vorhanden: der Bearbeiter des „Jahrbuchs des Unterrichtswesens". An diesen hat man sich bereits gewöhnt; er selbst rühmt im Vorwort regelmäßig die Dienstwilligkeit der cantonalen Unterrichtsbehörden. Sollte eine Erweiterung seines Geschäftsbereichs wirklich auf große Schwierigkeiten stoßen? — Nun der 1893er Entwurf des Herrn Schenk. Er ist weit davon entfernt, einen eigentlichen eidgenössischen Oberschulinspector einsetzen zu wollen; er zieht nur eine (siebengliedrige) „Aufsichtscommission vor (vergl. Pædagogium XVI, S. 391). Irgend so etwas muss man sich gefallen lassen*). Und die Bundesbehörden ihrerseits werden ohne Zweifel alles thun, um eine Commission aufzubringen, deren Charakter auch den Beifall der Ultramontanen und Welschen fände. Eine solche aber wäre die „Bildungscommission"**) der überall hochgeachteten Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft. Mit dieser Andeutung müssen wir uns hier begnügen.

Wir haben noch über die zweite Hauptversammlung zu berichten. Sie bot ein ganz anderes Bild als die erste: ihr Gegenstand war nicht geeignet, die Gemüter zu erhitzen. (Der Bundeskasse freilich hat auch sie eine Rolle zugedacht.) — Prof. G. Vogt (Staatsrechtslehrer in Zürich) sprach über die „Ausbreitung des Hochschulunterrichts auf weitere Kreise" nach englischem Muster***). Er schlug „Publica", „Fortbildungskurse", „Arbeiterkurse" vor. Die Fortbildungscurse sollen „Praktiker, insbesondere Ärzte und Verwaltungsbeamte, sowie Fachlehrer an Mittelschulen †) mit den Fortschritten der Wissenschaft bekannt machen" — was diese Leute aber bequem für sich selber besorgen können, indem sie Bücher und Zeitschriften lesen (was für sie ja unerlässlich ist) und Anstalten besuchen, wo die „Fortschritte der Wissenschaft" praktisch erprobt werden u. dgl. m.; jene Kurse sind also kaum als dringlich zu bezeichnen. Auch nicht gerade dringlich, aber doch wünschenswert erscheinen die „Publica", d. h. „Vorlesungen, welchen Zuhörer aus der Mitte des Volkes, ohne die zur Aufnahme unter die Studirenden erforderte Vorbildung zu besitzen, mit Verständnis folgen können", und deren Besuch nun „möglichst zu erleichtern" wäre. Unter die Zuhörer „aus der Mitte des Volkes" rechnet Herr Vogt wol auch die Volksschullehrer; besonders gedenkt er ihrer nirgends. — Zu den Arbeiterkursen endlich darf man ohne weiteres ja sagen; nur wird man zugleich gestehen müssen, dass da doch nicht von „Hochschulunterricht" die Rede sein kann. Darum brauchen sie gar nicht bloß „unter der Leitung von Hochschullehrern" zu stehen, und noch weniger dürfen in den beiden „Ausschüssen" (von welchen „der weitere den Organisationsplan und die allgemeinen

---

*) Für die mit Bundesgeldern ausgestatteten gewerblichen Fortbildungs- und Fachschulen gibts „eidgenössische Experten".

**) Sie ist zur Zeit zusammengesetzt aus einem Volksschullehrer, zwei Seminardirectoren, einem Professor für Schulkunde und Geschichte der Pädagogik, dem Rector einer höheren Mädchenschule, einem eidgenössischen Experten für das gewerbliche Bildungswesen, einem ehemaligen städtischen Schulvorstand, einem Regierungsrat, einem Pfarrer.

***) Über die Verbreitung geographischer Kenntnisse in England mittelst des „Extension System" vergl. Zeitschr. f. Schulgeogr. 1893/94, IV/V.

†) Secundarlehrer Ernst-Winterthur beantragte: „Es sei den Thesen des Ref. die Forderung beizufügen, der Vorstand (des L.-V.) möchte die Frage der academischen Ausbildung der Volksschullehrer prüfen". Der Antrag wurde angenommen, war aber selbstverständlich nicht am Platze; denn hier ist einfach von Fortbildungsbestrebungen die Rede.

Anordnungen feststellt, der engere die Vollziehung besorgt") **nur** „je zwei Abgeordnete" sämmtlicher Hochschullehrercollegien sitzen. „In den Arbeiterkursen soll, außer auf das im Beruf und im Leben unmittelbar Verwertbare, und auf die Erweckung und Pflege des Sinnes für höhere geistige und künstlerische Genüsse Bedacht genommen werden." Wir vermissen hier die besondere Hervorhebung und nachdrückliche Betonung der so dringend nöthigen staats- und volkswirtschaftlichen Kenntnisse. „An den Vortrag des Lehrers sind Besprechungen mit den Kurstheilnehmern, sowie schriftliche, den Inhalt des Vortrags zu Grunde legende Ausarbeitungen anzuschließen; über diese Arbeiten werden den Theilnehmern am Schlusse eines Curses Zeugnisse ausgestellt." Zu den „schriftlichen Ausarbeitungen" dürfte den „Arbeitern" die Zeit fehlen.*) Die Curstheilnehmer sollen auch „Leitfäden" in die Hände bekommen. Gut — aber wer schreibt sie, diese kleinen Kunstwerke? Und sind sie das nicht, so taugen sie nichts. Bezahlen wird sie, sowie die „Kosten der Ausschüsse", der Bund (hofft der Lehrertag). Alle übrigen Leistungen sollen dem Canton oder dem Cursort zufallen. — Es handelt sich hier um eine Angelegenheit von unbestreitbarer Wichtigkeit. Sie fordert das lebhafteste Interesse der Volkslehrer heraus; man wird daher mit Spannung die Ergebnisse erwarten, zu welchen den Vorstand des Schw. L.-V. die auftragsgemäße „Prüfung der Thesen" führt.**)

Aus der Fachpresse.

L. W. Seyffarth, der bekannte Herausgeber der Werke Pestalozzi's, berichtet in seiner Preußischen Schulzeitung (1894, 50—57) über „Pestalozzi in Preußen". Die Aufsätze wollen sein „ein Ehrendenkmal Pestalozzi's, das ihm von Preußen aus errichtet wird", und zeigen, „wie Preußen Pestalozzi's Ideen in sich aufnahm und dadurch nicht nur sich selbst verjüngte und mit neuer Kraft ausrüstete, sondern auch ein Segen für Deutschland, ja für die Menschheit wurde". Seyffarth behandelt seinen Gegenstand in acht Abschnitten; wir beschränken uns darauf, einfach deren Überschriften anzumerken: Allgemeine Vorgeschichte; die Vorarbeiten in Preußen; Anknüpfung der Verbindung mit Pestalozzi (Witte, Jeziorowski); das Plamannsche Institut in Berlin; Pestalozzi's Verhältnis zu Fichte, Nicolovius, Delbrück und Zeller; Königin Luise; die Sendung der preußischen Eleven zu Postalozzi nach Yverdon; die weitere Entwickelung bis zur Gegenwart. — Es ist in hohem Grade erfreulich, zu sehen, wie man nicht müde wird, auf Pestalozzi hinzuweisen. Aber nicht weniger Anerkennung verdient das lebhafte Interesse, mit dem sich viele dem Studium der neueren Philosophen zuwenden, um deren Schriften für die Pädagogik auszubeuten, wovon uns heute wieder ein Beweis vorliegt in der Arbeit Fr. Regeners, welche „Schopenhauer's Ansichten über Erziehung" bekannt macht. Schopenhauer lehrt, die wesentliche Bedeutung

*) Ein academisch gebildeter Socialistenführer bemerkte: „Die Arbeitercurse werden keinen Erfolg haben, wenn die Arbeiter nicht durch den Achtstundentag Zeit bekommen".

**) Nach den öffentlichen Verhandlungen hatte der Schweiz. Lehrerverein seine Generalversammlung abzuhalten, und zwar vornehmlich die Revision der Statuten zu beraten. Sobald deren endgültige Fassung vorliegt, werden wir unsern Lesern, soweit nöthig, Kenntnis davon geben.

der Welt nnd des Lebens liege weder im Physischen noch im Intellectuellen, sondern im Moralischen, und deshalb könne „das Ziel aller erziehlichen Maßnahmen kein anderes sein, als im Zögling Moralität, d. h. freiwillige Gerechtigkeit und uneigennützige Menschenliebe zu erzengen". „Welch eine Anfgabe für den Erzieher, den in der Natur des Menschen begründeten antimoralischen Triebfedern entgegenzuwirken! Das Verhalten der Menge zeigt, dass ihm zu diesem Zwecke zunächst zwei Mittel zu Gebote stehen: Gesetz und Ehre. Unbedingten Gehorsam gegen alles, was Gesetz ist, zu erzielen nnd das Ehrgefühl zu erwecken, muss er sich angelegen sein lassen. Doch die echte Moralität hat eine andere Wurzel: das Mitleid." Um moralisch leben zu können, bedarf man der Grundsätze nnd der Selbstbeherrschung — und um glücklich zn sein: Heiterkeit des Sinnes (körperliche Gesundheit) und Bewegung, Thätigkeit. Darin findet der Erzieher bestimmte Einzelaufgaben angedeutet. Aber seine Kunst ist eng begrenzt: denn da der „individuelle Charakter angeboren nnd unveränderlich" ist, lässt sich nicht das „Herz", sondern nur der „Kopf bessern", d. h. „aufhellen, die Einsicht berichtigen". Und zwar soll man die Kinder bis zum 16. Jahre „von allen Lehren, worin große Irrthümer sein können, frei erhalten, also von aller Philosophie, Religion und allgemeinen Ansichten jeder Art, nnd sie bloß Dinge treiben lassen, worin entweder keine Irrthümer möglich sind, wie Mathematik, oder keiner sehr gefährlich ist, wie Sprachen, Naturkunde, Geschichte u. s. w. (Regener theilt anch mit, was Schopenhaner gelegentlich über Selbstdenken, Interesse, Bücher, die verschiedenen Wissenschaften und Künste, Religion geänßert.) — Es ist, wie man sieht, nicht gar viel, was der Pädagog dem Philosophen Schopenhauer zn danken hat. So finden wir z. B. kein Wort über die persönliche Stellung des Lehrers.

Freilich — als Herr Schopenhaner schrieb, hatte sich die deutsche Lehrerschaft noch nicht zu der mächtigen Genossenschaft entwickelt, die sie heute ist, und als welche sie heute anerkannt und geachtet (und gefürchtet!) wird, z. B. jüngst in Stuttgart anerkannt worden ist, auch von den „allerhöchsten Herrschaften". Durch solche Erfolge darf sich nnn aber die Volksschullehrerschaft nicht — auf Holzwege verlocken lassen. Oder wandelt sie vielleicht gar schon — in ihrem Streben nach der Berechtigung zum „Einjährigen-Dienst" — einen jener Holzwege? „Was mir bei Gelegenheit der (Stuttgarter) Debatte (über den Militärdienst der Lehrer) anffiel — bemerkt K. Bast (unter der Spitzmarke „Widerspruch" in der Ref. 1894, 26) — war der „allgemeine Widerspruch", der sich erhob, als Wolgast die Behauptung aufstellte, die Volksschnllehrer recrutirten sich zum größten Theil aus den niederen Ständen. Es wird vielen Collegen sowie mir das Verständnis abgehen für die Möglichkeit eines solchen Widerspruchs.*) Der Volkserzieher, der für das Volk arbeitet, kann das nicht, ohne selbst aus dem Volke zu sein, ohne mit ihm in innigster Gemeinschaft zu denken und zu streben. (Und niemandem

*) Bast ist also mit dem Ergebnis der Abstimmung nicht zufrieden. Und allerdings wäre es „richtiger und würdiger gewesen, das System an sich zu verurtheilen, ohne Rücksicht auf die eigenen, persönlichen und Standesinteressen". — Aber es ist ja immerhin noch eine befriedigende Lösung möglich: man will den „maßgebenden Kreisen" nur eine gewisse Anerkennung abringen, weiter nichts — also den Schein beanspruchen, aber nicht benutzen.

sollte die richtige Definition des Begriffes Volk näher liegen als dem Volksschullehrer.) Er muss sich dann aber auch wol hüten, durch solche Documentation, wie sie in dem angeführten Widerspruch zu Tage tritt, auch nur die Vermutung aufkommen zu lassen, als fürchte er, mit einer besonderen Classe der Bevölkerung in einen Topf geworfen zu werden. Ihm müssen politische sowol als religiöse Parteinahme, so energisch er sie für seine Person sich wahren muss, für sein Amt durchaus fern liegen. Und zu dem, was sich der Volksschullehrer als verbotenen Weg nicht eindringlich genug immer gegenwärtig halten muss, gehört die Furcht vor dem niedern Volk, das anfängt mit der Socialdemokratie identificirt zu werden, gehört die Bethätigung der Ansicht, als sei er berufen (ob imstande, brauchen wir nicht zu erörtern), der letzteren entgegenzuwirken." — Ähnliche Töne schlägt ein süddeutscher College an („Lehrer und Volk", Bad. 1894, 12). „Volksthümlich sein — sagt er — ist für einen Lehrer geradeso nothwendig wie die Beherrschung eines umfassenden Wissens oder methodische Virtuosität." Er stellt auf Grund der amtlichen Statistik fest, dass 66% der badischen Lehrer „den gesunden und lebenskräftigen aufstrebenden Ständen des arbeitenden Bürgers (Gewerbetreibenden, Handwerkers, „Arbeiters") und „Bauern" entstammen, und „dass sich das ganze Land, selbst ganz abgelegene Gebiete an der Frequenz der Seminare betheiligen". Dieses sehr günstige Verhältnis werde aber — fürchtet Herr Fritz — zerstört werden, wenn „die Mittelschule als obligatorische Vorschule für das Seminar" gelten sollte. Dagegen sieht er die „zweckmäßigste Reform der Lehrervorbildung" in der Einführung des sechsclassigen Seminars (wie es in Sachsen besteht), „das auf abgerundeter und solider Volksschulbildung weiter bauend in seinen vier Unterclassen dasjenige vermittelt, was zum Wissensfonds eines gebildeten Mannes gehört, in seinen zwei Obercursen aber eine pädagogische Hochschule darstellt" (wie sie in Sachsen nicht besteht). Die „öffentliche Wertschätzung des Volksschullehrers" — meint Fritz — hängt nicht davon ab, „dass wir mit den gelehrten Ständen in jungen Tagen auf der gleichen Schulbank gewesen sind, sondern wesentlich davon, dass jedes einzelne Glied imstande ist, sich diese Wertschätzung zu erkämpfen, und dazu bedarf es eben dreier Dinge: wissenschaftlicher Durchbildung, Berufstüchtigkeit und unentwegter Pflichttreue". Ein dermaßen „allseitig und ganz gebildeter Lehrer" werde in seiner Gemeinde „den Mittelpunkt bilden, um welchen das geistige Leben sich bewegt, an welchen man sich anschließt in der Noth, und dessen Rath man achtet in jeder Lage" — er könne aber auch „zu führender Stellung im Schulwesen" gelangen [was freilich bis jetzt nur den badischen Lehrern „principiell" zugesichert worden ist].

Den Besitz der mehrerwähnten „Volksthümlichkeit" wird der Lehrer wol am vortheilhaftesten verwerten können im Verkehr mit den „Neulingen" — und andererseits werden die Beobachtungen, welche der Lehrer an den Neulingen macht, ihn am dringlichsten zum Studium des Volkslebens in allen seinen Beziehungen auffordern. Wie übrigens solche Beobachtungen vorsichtig und sorgfältig anzustellen und zu verarbeiten sind, zeigt R. Seyfert in nachahmenswerter Weise (Schpr. 1894, 23—26). Wir nennen hier nur folgende Ergebnisse: Auch den Kindern, die viel Gelegenheit haben, im Freien zu verkehren, führt das häusliche Leben die meisten Begriffe zu; und „es ist fast mit unumstößlicher Gewissheit zu behaupten, dass die schlechtesten Leistungen

immer mit trübseligen äußeren (häuslichen) Verhältnissen der Kinder zusammenhängen.“ Zu wünschen ist, dass die Eltern ihre Kinder vielmehr ins Freie führen, nicht bloß schicken. Da dies nicht hinreichend geschieht, muss die Schule besonders auf die Gewinnung von Begriffen aus der Natur bedacht sein. Fehlt den Kindern das rechte Wort, so helfen sie sich, so gut es eben geht, mit Analogien, Neubildungen u. dgl. Dies ist einesteils bei der Gewinnung von neuen Begriffen von Vortheil, führt aber auch leicht zur Ungenauigkeit und Oberflächlichkeit. Werden die Untersuchungen jahrelang fortgesetzt, so würden sie auch Antworten auf Fragen geben wie diese: Hebt sich der geistige Standpunkt unserer Bewohnerschaft? Haben Anregungen, welche die Lehrerschaft an Elternabenden z. B. gegeben, Erfolg gezeitigt?

In späteren Jahren — meint G. Heine (Deutsch 1894, VII) — bietet die Veranstaltung „dramatischer Zwiegespräche“ gute Gelegenheit, die Kinder zu veranlassen, dass sie „ihr Inneres offenbaren“: Es kommen Gedanken zum Vorschein, die man sonst vielleicht einmal hört, wenn man zufällig einem Kindergespräch unbemerkt lauschen kann. Man gewinnt Gelegenheit, die Kinder unter sich zu sehen, sie näher kennen zu lernen — und zugleich auf den Verkehr unter einander zu wirken und ein Gespräch zu pflegen, das Rechthaberei und logische Sprünge ablegt (!) und die Grundlage einer gebildeten Unterhaltung wird.“ Der Erfolg geht hier also weit über den vorhin angedeuteten Zweck hinaus. Dieser ist allerdings auch nicht der Hauptzweck; als solcher gilt vielmehr einerseits allgemein sittliche, andererseits muttersprachliche Förderung: „Der mündliche Gebrauch der Muttersprache wird in ganz besonderer Weise gefördert, weil jede mangelhafte Form als unvollkommene Vertheidigung der Sache erscheint. Die Freiheit der Bewegung, die Unbefangenheit der Haltung wird leichter so gepflegt, als wenn der Lehrer dem Schüler Auge in Auge gegenübersteht.“ Und wo es sich etwa um geschichtliche Personen handelt, da kann „zu deren sittlicher Beurtheilung auf ungezwungene Weise angeleitet werden; die schiefen Vorstellungen treten ans Licht, ja werden hervorgelockt und vom Gegner (im Spiel), von der Classe oder vom Lehrer verbessert, so dass eine vertiefende und zugleich die Aufmerksamkeit neu fesselnde Wiederholung des Stoffes eintritt.“ — In der Pflege der mündlichen Rede (die mittelst der hier besprochenen Unterhaltungen vorzüglich geübt wird) liegt — wie ein Preisbewerber der ADL. (1894, 12. 13: Der stilistische Anschauungsunterricht in der Volksschule) mit Recht betont — der Schwerpunkt aller volksschulmäßigen Stilbildung. Also sprechen und hören! Das Gehör — bemerkt der eben erwähnte Ungenannte — ist der eigentliche Sprachsinn, der natürliche Wächter der Sprachgesetze, und das Stilgefühl zieht aus ihm den besten Theil seiner Kraft. Darum müssen die Schüler auch angeleitet werden, den Inhalt des Gelesenen durch bloßes Hören aufzufassen und — die sprachliche Form kritisch zu betrachten: „mit kritischem Blick zu lesen, bei dem Eindringen in den Inhalt dem einzelnen Ausdruck scharf ins Auge zu schauen und ihn auf seinen stilistischen Wert hin zu mustern.“ Das aber ist nur möglich, wenn man sich Zeit nimmt zu überlegendem Verweilen.*) — Wir schließen hier etliche Gedanken

*) Verfasser bezeichnet als einen Erfolg seines „stilistischen Anschauungsunterrichts“: Gehorsam gegen die Muttersprache. Ist das nicht, aufs kürzeste gefasst, das Endziel des deutschen Unterrichts überhaupt?

aus einem Aufsatze über Zeichenunterricht an. Das ist insofern innerlich berechtigt, als es sich um Übungen handelt, welche an die Schüler ganz ähnliche Anforderungen stellen wie die eben umschriebenen. Es sind Übungen im Gedächtniszeichnen. Dieses soll (nach O. Scheffers, Monatsblatt f. d. Zeichenunterricht 1894, V.) nicht bloß als Ergänzung des unmittelbaren Abzeichnens betrieben, sondern außerdem und vorzugsweise benutzt werden als Mittel, die Kinder daran zu gewöhnen, dass sie schnell und scharf sehen und immer zuerst auf die Hauptsache achten. Der für die Übung auserlesene Gegenstand ist natürlich zuvor kurz zu besprechen. Und nachdem der Schüler sein Gedächtnisbild aufs Papier übertragen und dieses verdeckt, wird ihm die Vorlage nochmals vorgewiesen. Schopenhauer empfiehlt, dieselbe Zeichnung zwei-, drei-, auch viermal ausführen zu lassen. Doch darf sie niemals unmittelbar mit dem wirklichen Vorbild, sondern immer nur mit dem Gedächtnisbilde verglichen werden. Vier Zeichnungen nehmen etwa zwei Stunden Zeit in Anspruch. „Merkwürdigerweise eignen sich zum Gedächtniszeichnen charakteristische Lebewesen, wie Pflanzen, Tiergestalten, menschliche Figuren und Caricaturen besser als ornamentale Gebilde. Ich sehe nicht ein, warum solche Dinge in parallel projectiver Darstellung und charakteristischer Seitenansicht von der Schule ausgeschlossen werden sollen. Als Vorbilder empfehle ich u. a. die stilisirten Figuren alter Zeiten, z. B. jene in Tonscherben eingeritzten." — Schließlich mag in diesem Abschnitt (der praktischen Arbeiten gewidmet ist) ein Lehrbeispiel aus dem erdkundlichen Unterricht erwähnt sein: „Politisch-wirtschaftliche Belehrungen, dargelegt an der Behandlung Spaniens" (Endemann, Geo. 1893/4, VIII. IX.). Verfasser geht, nachdem er Lage, Klima, Producte, Erwerbsverhältnisse des Mutterlandes und die Colonien besprochen, auf die Ursachen ein, welche die Armuth Spaniens erklären. Dabei verweist er zunächst auf die beiden Blüteperioden des Landes und beleuchtet dann acht „Gründe des Verfalls", die sowol den Regenten, wie dem Volke anzurechnen seien. Schließlich beantwortet er die Frage: Was lernen wir aus einer derartigen Betrachtung über (?) die Grundlagen des wirtschaftlichen Woles eines Volkes?"

Lectionen dieser Art — obwol in der Volksschule unter günstigen Verhältnissen nicht unausführbar — gehören doch mehr dem Unterrichtsbetrieb der Mittelschulen an. Schlechterdings aber wird an sehr vielen, wenn nicht den meisten dieser Anstalten gerade die Geographie ganz ungebürlich behandelt — was den Berner Professor Ed. Brückner veranlasst hat, über „die Stellung der Geographie auf dem Gymnasium" zu schreiben. (Geogr. 1893/94, X.) Der Aufsatz*) ist eine Antwort auf gewisse Äußerungen eines „klassischen Philologen", des Berner Gymnasialrectors Finsler (in einem von der Bundesbehörde veranlassten, 1893 veröffentlichten Bericht über „die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz") — Äußerungen, die ebensowenig von Sachkenntnis wie von pädagogischer Einsicht zeugen. Demgemäß betont Brückner mit allem Nachdruck: „Was auf das allerentschiedenste verlangt werden muss, ist, dass der Geographieunterricht nur von geographisch geschulten und geprüften Lehrern ertheilt wird". Ferner: „Eine Beschränkung des Geographieunterrichts auf Gymnasien ist

*) Ursprünglich ein Vortrag, gehalten in Bern.

vollständig von der Hand zu weisen und vielmehr mit aller Entschiedenheit zu verlangen, dass der Geographieunterricht bis in die oberste Classe ausgedehnt werde, und zwar selbständig und getrennt vom Geschichtsunterricht. Die Geographie als die Wissenschaft vom räumlichen Nebeneinander stehe in jeder Beziehung gleichberechtigt neben der Geschichte, der Wissenschaft vom zeitlichen Nacheinander." Außerdem lässt es Brückner sich angelegen sein, nachzuweisen, dass dem erdkundlichen Unterricht „inmitten der anderen, mehr oder minder unvermittelt nebeneinander stehenden Fächer auf dem Gymnasium eine wichtige associirende Bedeutung zukommt"; er ist ganz besonders dazu geeignet, „Verknüpfungen herzustellen und gegenseitige Beziehungen zu pflegen". — Ebenfalls dem Gymnasialunterricht (wenigstens in erster Linie diesem) dient eine Arbeit J. Pöschels über „Freie Vorträge, Protocollirübungen und Privatlectüre". (Deutsch 1894, VII.) Sie fußt auf folgenden Grundsätzen: Schriftliche Ausarbeitung der Vorträge ist nicht zulässig. In Stunden, welche Vortragsübungen gewidmet werden, sind möglichst alle, auch die schwächeren Schüler zu lebhafter Betheiligung heranzuziehen. Daher empfiehlt es sich a) die Vorträge auf Gebiete zu beschränken, mit denen die Classe vertraut ist, z. B. sie für die Controlle der Privatlectüre zu verwerten, b) den Übungen den Charakter einer gegenseitigen freien Aussprache der Schüler unter Beobachtung gewisser parlamentarischer Formen zu geben. Die Protocollirübungen sind mit den Vortragsübungen zu verbinden. Um auch hierzu allen Schülern wiederholt Gelegenheit zu bietem, lasse man mehrere gleichzeitig protocolliren. Die Protokolle dürfen weder stenographirt noch nachträglich ausgearbeitet werden; sie sind am Schlusse der Stunde vorzulesen und zu berichtigen. — Eine wichtige Angelegenheit sämtlicher höherer Schulen — den „Wert der Übersetzung aus der fremden Sprache ins Deutsche" — beleuchtet A. Würzner (Zeitschrift für das Realschulwesen 1894, I.). Diese Übersetzung ist zwar eine Kunst, aber eine solche, welche der Schüler zu erlernen vermag.*) „Sobald der genaue Sinn des fremdsprachlichen Satzes ermittelt ist, kann es dem Schüler nicht zu schwer fallen, ihn in der Muttersprache, in deren Wortschatze und Geiste er ja zu Hause ist, nachzuschaffen. Diese Arbeit bietet außerdem einen großen Reiz, für den die Schüler sehr empfänglich sind. Die Mannigfaltigkeit des Ausdrucks, der Reichthum, bezw. die Unzulänglichkeit der beiden Sprachen kommen dabei so recht zum Bewusstsein." Die Vorteile dieser Übersetzungskunst führt Würzner im einzelnen an; u. a. weist er auf den Betrieb professionsmäßigen Übersetzens hin. Sittlichen Gewinn findet er darin, dass die Arbeit, sofern sie eine wirklich gute werden will, zu Treue dem fremden Schriftsteller gegenüber und zu Achtung vor der Muttersprache nöthigt. Unentbehrlich für den Schüler ist eine Sammlung von Regeln, die er sich im Unterricht nach und nach zu erwerben hat.

*) Dagegen ist die Übertragung eines deutschen Textes in eine fremde Sprache eine Aufgabe, die über das Vermögen auch des älteren Schülers hinausgeht und deshalb aus dem Lehrplan zu streichen ist.

Recensionen.

Joseph Hess und Dr. med. **L. Mehler**, Anleitung zur ersten Hilfeleistung bei plötzlichen Unfällen. Für Jedermann verständlich und von Jedermann ausführbar. 26 Abbildungen, 93 S., M. 1,80. Frankfurt a. M. Verlag von H. Bechhold.

Das Büchlein zeichnet sich vor vielen anderen dem gleichen Gegenstande gewidmeten durch vollkommene Klarheit und Fasslichkeit aus, wozu die sehr guten Abbildungen nicht wenig beitragen. Es ist wirklich „für Jedermann verständlich und von Jedermann ausführbar". Den Anweisungen für die erste Hilfeleistung (vor Eintreffen des Arztes) bei allen nur denkbaren Unfällen ist eine kurze, aber für den vorgesetzten Zweck vollkommen genügende Abhandlung über den Bau des menschlichen Körpers vorausgeschickt, welche das Verständnis des Folgenden sehr erleichtert. In Schulkreisen dürften ganz besonders die trefflichen Rathschläge für Fälle von Verrenkungen, Quetschungen, Knochenbrüchen und Gehirnerschütterungen willkommen sein, da ja so mancher Lehrer schon in die unangenehme Lage gekommen ist, dergleichen Unfällen im Turnsaal gegenüberzustehen. — Das Werkchen ist vorzüglich ausgestattet, der Einband stark und abwaschbar, das Format erlaubt das Einstecken in die Tasche z. B. bei Ausflügen. Kurz: sehr empfehlenswert. —e.

Frick und **Gaudig**, Wegweiser durch die classischen Schuldramen. II. und III. Abtheilung: Schillers Dramen. Gera und Leigzig, Th. Hofmann (9 M.).

Frick, dem geistvollen Erläuterer der Jugenddramen Schillers und des Wallenstein, war es nicht vergönnt, auch die classischen Dramen des Dichters zu commentiren. Sein Schüler Gaudig hat das Werk zu Ende geführt. Man mag über die von anderer Seite veröffentlichen Erläuterungen noch so günstig denken, in einem stehen sie hinter Fricks Art immer zurück. Sein Blick war auf das Drama und zugleich auf den Schüler gerichtet. Er wusste wie keiner das, was in dem Schüler eine neue Vorstellungsgruppe wecken konnte, herauszufühlen an bereits gewonnene anzugliedern, und mit verwandten in Beziehung zu setzen. Was das Dichterwerk dem Schüler nach seiner Bildungsstufe sein konnte und werden musste, das hat der feinfühlige Mann mit ungewöhnlicher Treffsicherheit sofort erfasst, und ohne Aufdringlichkeit hat er, von diesem Standpunkte aus die Dramen analysirt, so die Räuber, Kabale und Liebe, Werke, die er vom Unterrichte nicht ausgeschlossen sehen wollte, so wenig als den Nathan, obwol sein religiöser Glaube ihn gerade zu diesem Werke in einen unüberbrückbaren Gegensatz stellte. Wie er aber ein Feind aller Schablonenarbeit war, so hat er auch hier den Gang der Betrachtung anders eingerichtet als etwa bei der Behandlung der Dramen Goethes oder selbst des Carlos oder des Wallenstein. Man möchte es fast ein Glück nennen, dass er nicht zuerst die Dramen aus Schillers reifster Periode, seiner Analyse unterzog und etwa die Arbeit an der Erläuterung der Jugendwerke zurückstellte; denn dann wäre viel schwerer ein Fortsetzer des Werkes zu finden gewesen. So konnte Gaudig nicht bloß eine größere Anzahl trefflicher Vorarbeiten, wie Unbescheid, Franz, Bellermann u. a. benützen, sondern auch den von Frick eingeschlagenen Weg leichter wandeln. Dass er auch den Demetrius in den

Kreis der Analyse gezogen, soll ihm als besonderes Verdienst angerechnet sein. — Es wäre schade, wenn das groß angelegte Werk, das heute schon den gesicherten Ruf hat, auf lange hinaus der gediegenste Schulcommentar zu bleiben, mit dem fünften Bande abschlösse. Harren doch noch Kleist, auch Grillparzer und einige der neueren Dramatiker, ja selbst einige Dramen von Sophokles und Shakespeare einer ähnlichen fruchtbaren Behandlung! W.

Cicero und Jakob Grimm, über das Alter, herausgegeben von Schneidewin Hamburg, Verlagsanstalt (Richter) 1893. 3 M.

Zwei Schriften (die eine lateinisch und in meisterhafter Übersetzung, die andere, genau nach der Schreibung des Originals abgedruckt) werden hier in schöner Ausstattung dem Publicum geboten. Wie viel tausende Greise, die auf ein segensreiches Wirken zurückblicken konnten, haben sich nicht schon an diesen tiefsinnigen Betrachtungen über das Alter erquickt! Der vor kurzem verstorbene Billroth las sie in seinen letzten Tagen und schrieb an einen Freund: „Alles, was Grimm da sagt, entspricht so ganz meinen Empfindungen", und Weißenfels, einer der tüchtigsten Interpreten Ciceros, fasst in seiner jüngst erschienenen geistvollen Schrift „Cicero als Schulschriftsteller" den Kern des „Cato major" in die schönen Worte zusammen: Glückselig der Greis, der sich zur vollen Reife der Menschheit hindurchgearbeitet hat und nun nach ermüdender Wanderung stille steht, das klare ruhige Auge dem Treiben der anderen zuwendend, voll Verständnis, voll Theilnahme, aber ohne Wunsch, ohne Leidenschaft. Er ist das Bild der glücklichen Vollendung". Bei Cicero und bei Grimm: das Idealbild des Alters, aber kein willkürlich verschönertes, vielleicht nur ein in Wirklichkeit seltenes. Beide Schriften: Trostschriften und zugleich Schutzschriften zu des Alters Gunsten, gegen dessen Verkennung und Herabsetzung. W.

Bender, Horaz, Homer und Schiller im Gymnasium. Tübingen 1893, Laupp. 1,50 M.

Bender, der Rector des Gymnasiums zu Ulm und Verfasser des bekannten Werkes „Rom und römisches Leben", veröffentlicht in dem oben genannten Schriftchen drei Reden, die er in den Jahren 1888, 1890 und 1892 zum Abschluss des Schuljahres vor einem gemischten Publicum gehalten hat. Sie haben es verdient, einem größeren Leserkreis zugänglich gemacht zu werden. Besonders anziehend ist die erste Rede, in welcher Horaz in seiner Bedeutung als Schulschriftsteller gefeiert wird. Eingestreute, sehr hübsch übersetzte Gedichte bringen den Dichter auch dem nahe, der ihn nicht im Originale lesen kann. Die Parallele zwischen der Naturbetrachtung der Alten und der Modernen, schon von Rosenberg in seiner „Lyrik des Horaz" gezogen, ist geschickt in den Gang der Rede verwebt. W.

Die Oden des Horaz, Poetische Prosaübersetzung von Arn. Charisius. Straßburg, Fr. Bull.

Rosenberg hat sich in seinem lesenswerten Buche „Die Lyrik des Horaz" (S. 151—153) über die Horaz-Übersetzungen im Versmaße des Originals freimüthig ausgesprochen. Die vorliegende Arbeit versucht es mit einer Übersetzung in Prosa. Gar manches Steife, Gezwungene, Gezierte schwindet so aus der Übertragung; der Übersetzer kann sich leichter an den Wortlaut des Originals anschließen. Freunden des Dichters — und wer unter den Gebildeten wäre es nicht — wird dieser Versuch willkommen sein. Die Übertragung liest sich angenehm und ist genau. Über das anfangs Befremdende, ein lyrisches Gedicht im Prosagewande zu sehen, kommt man bald hinaus. —r.

Kirchner, die deutsche Nationalliteratur des neunzehnten Jahrhunderts. Heidelberg, G. Weiß 1894. 7,50 M.

Gottschall, Salamon, Heinze und Gotte, auch die Fortsetzung des Vilmar durch Stern, König und Leixner haben die Literatur des 19. Jahrhunderts zum Gegenstand einer eingehenden Besprechung gemacht. Zumeist bieten sie

aber blos Urtheile über die Form der Werke. Es ist darum ein ganz verdienstliches Unternehmen Kirchners gewesen, auch den Inhalt der Werke in mehr, minder ausführlichen Auszügen mitzutheilen und daran erst die Urtheile über die Form zu knüpfen. Für den Leser hat das den doppelten Vortheil: er bekommt positivere Kenntnisse, kann nach Geschmack unter den Werken seine Lectüre wählen und frischt das einst Gelesene rasch wieder auf. Was an dem Werke Kirchners weiter gefällt, sind die klar, wenn ich sagen darf nüchtern, ausgesprochenen Urtheile. Nie verbirgt sich ein Urtheil hinter einer Phrase. Endlich ist auch das ein Vorzug, dass Kirchner es liebt, Werke zusammenzustellen, die denselben Stoff behandeln oder denselben Grundgedanken. Solche Parallelen klären. Anregend sind auch die Literaturnachweise in den Fußnoten. — Das Werk beginnt mit der Besprechung der Romantiker und endet mit der naturalistischen Richtung unserer Tage (Sudermann, Hauptmann, Bleibtreu, Kretzer, Bahr, Conrad, Fulda u. a.) Neben der ästhetischen Würdigung geht parallel die nationale und ethische. Auch den Biographien der Dichter wird ein breiter Raum gewährt und mit Recht. Es sind nur einige Stellen, wo der gewidmete Raum mit der Bedeutung der Dichter uns nicht übereinzustimmen scheint. Zu dürftig ist Raimund behandelt (Siehe über diesen gottbegnadeten Volksdichter z. B. das Urtheil Scherers.) Rolletts, Tschabuschniggs dagegen könnte wol kürzer gedacht sein. W.

Priameln. Eine ausgewählte Sammlung altdeutscher Sinngedichte hrg. v. Hermann Limbach. Dresden, Albanus'sche Vorlagshandlung.

In hübscher Ausstattung bietet der Herausgeber 79 religiöse und 181 weltliche Priameln (in Übersetzungen) d. h. Sinngedichte, in denen auf eine größere oder kleinere Reihe von Vordersätzen ein sie alle umfassender kurzer Nachsatz folgt; oft witzig, mitunter auch derb, oft ernsthaften Charakters sind sie die beliebteste volksthümliche Dichtung des 14. und 15. Jahrhunderts gewesen. Auch heute wird man sie mit Behagen lesen, denn Wahrheit und Lebensweisheit paart sich mit Witz und frappirender Einkleidung. Manche sind ja noch heute im Volksmunde lebendig. W.

Albert Richter, Deutsche Redensarten, sprachlich und culturgeschichtlich erläutert. 2. Aufl. Leipzig, R. Richter. 2 M.

Über 150 im Volksmunde lebende Redensarten werden hier sprachlich gedeutet und culturgeschichtlich erläutert. Der Verfasser sucht zuerst den Ursprung und das erste Vorkommen der Redensart festzustellen, wobei ihm seine große Belesenheit in der Volksliteratur des ausgehenden Mittelalters, der Reformationszeit und des 17. Jahrhunderts die besten Dienste thut. Gewöhnlich ergibt sich der aus dem Zusammenhange, in dem die Wendung vorkommt, ihr Sinn. Er wird oft geklärt durch Hinweise auf verwandte Bildungen der Volkssprache (Vergl. z. B. den Artikel 31: „Habchen und Babchen verlieren" oder 101) oder anderer Literaturen. Interessant ist es zu sehen, wie solche Redensarten in der Literatur fortleben und wie sich allmählich ihre Bedeutung abschwächt, ändert oder wie dann plötzlich bei dem oder jenem Schriftsteller die alte, sinnfällige Bedeutung wieder zu Tage tritt. Dass in vielen dieser Redensarten ein gut Stück altdeutscher Rechtssitte steckt, ist von vorneherein klar. Richter greift wiederholt weit aus (Siehe z. B. 78, 106, 112), um solche uns Modernen unverständlich gewordene Gebräuche, Anschauungen u. s. w. darzustellen. — Oft ist die Erklärung einer alten Redewendung trotz aller Bemühung nicht möglich. Zwei und drei seiner Vorgänger haben sich da mit Deutungen versucht, die aber über das Gebiet der Wahrscheinlichkeit nicht hinauskommen. In solchen Fällen gibt Richter diese Deutungen, nicht ohne dass er zugleich das Unsichere der versuchten Erklärung hervorhebt. (Vergl. z. B. den Artikel 72: „wissen, wo Barthel den Most holt"). W.

Rosenkranz, Die Pflanzen im Volksaberglauben. Kassel, Kessler. br. 4,50 M.

Auf dieses Büchlein seien die Lehrer aufmerksam gemacht. Es kann beim

Unterrichte vortrefflich verwendet werden. Der Verfasser hat aus einer großen Anzahl von Werken botanischen, mythologischen und sagengeschichtlichen Inhalts alles das zusammengetragen und wörtlich mit Angabe der Quellen mitgetheilt, was der „Volksaberglaube“ mit den Pflanzen verbindet. Dabei hat er sich nicht blos auf das deutsche Volk beschränkt, sondern auch die classischen Völker und ihre reich ausgebildete Mythologie mit einbezogen. Dass die Localsage den meisten Stoff bot, liegt in der Natur der Sache. Die Anordnung nach dem Namen von 97 Pflanzen ist alphabetisch, das Aufsuchen darum leicht gemacht. Eine recht hübsche Beigabe sind die eingestreuten Gedichte verschiedener Verfasser, die einzelne der mitgetheilten Sagen poetisch wiedergeben. —r.

Neu erschienene Bücher.

Prof. **R. Heidrich**, Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Classen, Erster Theil: Kirchengeschichte. Zweite, zum Theil umgearbeitete Auflage. Berlin, J. J. Heines Verlag. 488 S. 6,60 M.

E. von Schenkendorff und Dr. med. **F. A. Schmidt**, Jahrbuch für Jugend- und Volksspiele. Dritter Jahrgang. Leipzig, Voigtländer. 309 S.

Prof. Dr. **C. Th. Lion**, Zwei Abhandlungen des Johann Amos Comenius. I. Über die Vertreibung der Trägheit aus den Schulen. II. Aus den Schul-Labyrinthen Ausgang ins Freie. (Übersetzt.) Hannover-Linden, Manz & Lange. 55 S. 80 Pf.

Josef Koulen, Aus Kindermund. Ein Glückwunschbüchlein für kleine und große Kinder. Düren, Vetter & Cie. 102 S. 1 M.

Karl Frey, Die Schulaufsicht, ihre Aufgaben und ihre Gestaltung. Köln, Verlags-Anstalt. 303 S. 2,50 M.

W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Erster Band, zweite Lieferung. Ängstlichkeit — Association. Langensalza, Beyer & Söhne. S. 81—160. 1 M.

Dr. **Ernst Koch**, Griechisches Elementarbuch zur Vorbereitung auf die Anabasislektüre. Leipzig, Teubner. 218 S.

Dr. **Edmund Weißenborn**, Aufgabensammlung zum Übersetzen ins Griechische im Anschluss an die Lectüre von Xenophons Anabasis. 3. verbesserte Auflage. Leipzig, Teubner. 234 S.

Dr. **Heinrich Saure**, Vorstufe zur englischen Lectüre und Conversation. Leipzig und Frankfurt a. M., Kesselring. 212 S. 1,60 M.

J. C. N. Backhaus, Methodisches Lehr- und Übungsbuch der englischen Sprache. 5. Aufl. Hannover, Karl Meyer. 229 + 40 S. 2,45 M.

Fölsing-Koch, Elementarbuch der englischen Sprache. 26. Aufl. 215 S. 2,10 M.

— Kleineres englisches Lesebuch. 210 S. 2,50 M.

— Schulgrammatik der englischen Sprache. 200 S. 2,50 M. Berlin, Emil Goldschmidt.

— Textausgaben französischer und englischer Schriftsteller für den Schulgebrauch: Histoire d'Attila par Amédée Thierry. 83 S. 80 Pf. Expédition de Bonaparte en Egypte par Thiers. 104 S. und 5 Karten. 1 M. Social History of England by L. Creighton. 124 S. 1 M. Verlag von Gerhard Kühtmann in Dresden.

Lange, Die Bedeutung der Heimat für das geistige Leben des Menschen. 2. Aufl. Plauen, Neupert 1893.

Petersen, Geschichten aus der Heimatstadt (Hamburg), Hamburg, Otto Meißner.

Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatkunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. 7. Aufl. Berlin, Weidmann. 3 M.

Ehlers, Heimatkunde von Altona und Umgegend, 2. Aufl. Altona, Uflacker.

Gruber, Schilderung zur Heimatkunde Bayerns. München, Oldenbourg.

Krebs, Landeskunde der Provinz Sachsen, Halle, Schroedel.

Lang, Heimatkunde von Nürnberg, I. Theil. Die innere Stadt, II. Theil. Die Vorstädte und Vororte. Nürnberg. Verl. d. Verfassers.

Behr, Hummel, Marthe, Öhlmann und **Bolz,** Anleitung zur Schreibung und Aussprache der geographischen Fremdwörter. 2. Aufl. Breslau, F. Hirt. 1 M.

Dietmar, Geschichte des deutschen Volkes, 14. und 15. Lief. (Schluss). 1 M. Heidelberg, Winter.

Gelcich und **Sauter,** Kartenkunde, (Mit gegen 100 Abbildungen) Sammlung Göschen. geb. 80 Pf.

Löwenberg, Das Weltbuch Sebastian Francks. Die erste allgemeine Geographie in deutscher Sprache. Hamburg, Verlagsanstalt (Richter). 80 Pf.

Steuding, Griechische und römische Mythologie (Sammlung Göschen). 80 Pf.

Stacke, Römische Geschichten. Oldenbourg, Stalling.

Steckel, Briefe und amtliche Schriftstücke. 2. Aufl. 80 Pf. Halle, Schoedel.

Fleischer, Zur Geschichte des englischen Bildungswesens. Hamburg, Verlagsanstalt (Richter). 80 Pf.

Die Wahrheit (Zeitschrift, halbmonatlich, vierteljährlich.) 1,60 M. Stuttgart, Frommann.

Böhm, Der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule, I. Th. (Lesestücke des 2. Schuljahres). Wien, Pichler. 1,60 M.

Fack, Materialien zu einer Lehre vom Stil. Jena, Mauke. 60 Pf.

Frisch, Der Aufsatz in der Bürgerschule (6—8 Jahr d. Volksschule). Wien, Pichler. 1,50 M.

Glöde, Die deutsche Interpunktionslehre. Leipzig, Teubner.

Kletke und **Sebald,** Lesebuch für höhere Mädchenschulen. 8. Aufl. Altenburg, Pierer. 4 M.

Martens, Deutsche Sprachübungen. 3. Heft, Oberstufe. Hannover, Manz. 90 Pf.

Pennewiß und **Pansegrau,** Leitfaden für den Rechtschreib- und Sprachunterricht. I. Heft. Methodisch geordnete Wörtergruppen. Halle, Schroedel. 20 Pf.

Ausführliches Register
der Jahrgänge I bis XVI des Pædagogiums.

*Von **Karl Turk**-Hagen in Westfalen.*

Verantwortl. Redacteur Dr. Friedrich Dittes. Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.

Hierzu 2 Beilagen: 1) **Wilhelm Engelmann** in **Leipzig**; 2) **Bleyl & Kaemmerer (Paul Th. Kaemmerer)** in **Dresden.**

Buchdruckerei Julius Klinkhardt, Leipzig.